

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

A Avaliação de Programas de Formação Profissional Contínua

Ensaio para a Compreensão das Concepções Orientadoras

- reflexões a partir de um estudo de caso

Dissertação de Mestrado apresentada pelo licenciado
Carlos José Lopes Vaz para obtenção do grau
de Mestre em Psicologia, área de Psicologia do
Trabalho e das Empresas, sob orientação da
Professora Doutora Marianne Lacomblez.

Maio de 1998

6-388-12

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 20720
Data 1/1/11

A Avaliação de Programas de Formação Profissional Contínua

Ensaio para a Compreensão das Concepções Orientadoras

- reflexões a partir de um estudo de caso -

À Margarida, à Mariana e ao Miguel

Agradecimentos

À Professora Doutora Marianne Lacomblez pelo estímulo, pelo apoio e pela sabedoria com que configurou o processo de aprendizagem que esteve subjacente à realização deste trabalho.

A todas as pessoas que no Banco Borges & Irmão possibilitaram e colaboraram com imensa disponibilidade na recolha da informação do trabalho de campo, particularmente o sr. Manuel Sá e o dr. Gomes Ferreira, cujo envolvimento foi determinante.

Ao Rui, amigo de sempre, pela inspiração e pelo apoio com que permanentemente me acompanhou.

À Margarida, à Mariana e ao Miguel que, pela inexcedível compreensão e disponibilidade, se tornaram cúmplices na realização desta aventura.

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Ciências
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada _____
Data ____/____/____

Resumo

Foca-se a problemática da avaliação de programas de formação profissional contínua no contexto dos sistemas produtivos. Considera-se que as práticas avaliativas são orientadas por concepções que radicam em opções de carácter epistemológico.

O estudo de caso aborda o processo de implantação de um programa formativo num Banco nacional. Procede-se à análise crítica das abordagens que perspectivam a avaliação como um procedimento eminentemente técnico destinado a explicar e a predizer relações de causalidade e a controlar a eficiência e a eficácia dos programas.

Sustenta-se a importância da compreensão das concepções que orientam as práticas de elaboração e de execução da avaliação de programas, nomeadamente, na (re)socialização dos conceptores, formadores, organizadores de formação e outros agentes envolvidos no processo avaliativo, de forma a permitir a eventual emergência de abordagens alternativas que equacionem o valor e a utilidade dos programas de acordo com a sua congruência com os contextos práticos concretos no quadro dos diversos interesses e vivências dos actores envolvidos.

Abstract

The evaluation of continuous professional training programs problematic is focused within the context of the productive systems. It is considered that the evaluation practices are guided by conceptions that consolidate in options of epistemologic nature.

The case study focuses the process of implantation of a training program in a national Bank. Approaches that see the evaluation as an eminently technical procedure destined to explain and to predict causal relations and to control the efficiency and the effectiveness of the programs are submitted to a critical analysis.

It is supported the importance of the understanding of the conceptions that guide the practices of elaboration and execution of the programs' evaluation, nominated in the (re)socialization of the conceptors, trainers, training organizers and other agents involved in the evaluation process, in a way to allow the eventual emergency of alternative approaches that equate the value and the utility of the programs in its accordance with the concrete practical contexts in the frame of the diverse interests and experiences of the involved actors.

Résumé

Centré sur la problématique de l'évaluation des programmes de formation professionnelle continue réalisé dans le contexte des systèmes productifs, on considère que les pratiques évaluatives sont orientées par des conceptions fondées sur des options de niveau épistémologiques.

L'étude de cas aborde le processus d'implantation d'un programme de formation dans une Banque nationale. On procède à l'analyse critique des démarches qui perspectivent l'évaluation comme une procédure éminemment technique destinée à expliquer et prévoir les relations de causalité et à contrôler l'efficacité et l'efficacité des programmes.

On soutient l'importance de la compréhension des conceptions qui orientent les pratiques d'élaboration et d'exécution de l'évaluation de programmes, notamment, dans la (re)socialisation des concepteurs, formateurs, et organisateurs de formation et d'autres agents intervenant dans le processus d'évaluation, de façon à permettre l'éventuelle émergence des démarches alternatives qui équilibrent la valeur et l'utilité des programmes par rapport à leur congruence aux contextes pratiques concrets et d'accord avec les intérêts et les expériences des plusieurs acteurs engagés.

Índice Geral

Capítulo 1

Introdução

1. Uma vivência “desencantada” .1
2. Do “desencanto” ao envolvimento .9

Capítulo 2

Da explicação à compreensão

1. Aproximação histórica à problemática da avaliação de programas . 17
2. A abordagem dominante na avaliação
de programas formativos em contexto organizacional .28
3. As teorias subjacentes ao programa:
uma reedição do ideário positivista .36
4. Alternativas epistemológicas
na legitimação das concepções da formação.48

Capítulo 3

Opções metodológicas

1. Introdução. 70

2. Condições internas e externas das práticas dos conceptores e formadores .71
3. Os postos de “trabalho real” dos formandos .73
4. O valor heurístico do estudo de caso .74
5. O acesso à informação e a utilização da entrevistada entrevistada .75
- 6.A abordagem dos formandos e das suas situações de trabalho .80

Capítulo 4

O estudo de caso

1. Etapas e objectivos do processo da pesquisa .83
2. Contexto da investigação .89
- 3.As entrevistas dos actores envolvidos na concepção e implantação do programa.119

Capítulo 5

Conclusões .151

Bibliografia .158

Anexos

1. Guião da entrevista aos implementadores .166
2. Guião da entrevista aos conceptores.169
3. Guião da entrevista aos formandos.172
4. Entrevista ao formando ARP.177
5. Entrevista ao conceptor Z4.186
6. Categorização da Entrevista do conceptor Z4.208
7. Programa de formação do Banco.230

Índice de Quadros e de Tabelas

- Quadro 1
Temores face à avaliação. 6
- Figura 1
Um sistema formativo. 34
- Quadro 2
Variações da entrevista na investigação avaliativa. 79
- Quadro 3
Evolução do número de trabalhadores e do rácio efectivos por balcão. 99
- Quadro 4
Evolução da distribuição etária. 100
- Quadro 5
Antiguidade bancária. 101
- Quadro 6
Habilitações escolares. 102
- Quadro 7
Dotação em pessoal das Direcções antes e depois da reestruturação. 105
- Quadro 8
Movimentações dos trabalhadores
afectados nos processos de reestruturação. 106
- Quadro 9
Os conceptores e formadores entrevistados. 121

capítulo 1
Introdução

1. Uma Vivência “Desencantada”

A opção pela problemática da avaliação de programas de formação profissional como tema desta investigação não foi alheia à minha história profissional que de alguma forma sempre esteve ligada à formação, no papel de formador, intervindo sobretudo no contexto da formação promovida pelos sistemas produtivos, a que se coloca por vezes o epíteto de “formação nas organizações”.

Nesta vivência de quase década e meia foi progressivamente emergindo a convicção de que um certo sentimento de “confusão” e uma atitude de aparente “cepticismo” parecem estar muito difundidos na consciência e na postura dos actores envolvidos no processo formativo quando confrontados com a problemática da avaliação em formação¹. Esta parece ser um processo difuso, sem contornos bem definidos, habitualmente separado dos complexos contextos sociais que originam as intervenções formativas que constituem o alvo desse processo avaliativo, no qual o único aspecto visível e aparentemente substantivo são os instrumentos e as técnicas que utiliza.

¹ Barbier (1990) refere a este propósito que “Se, nos últimos quinze anos, a questão da avaliação se tomou, provavelmente, um dos maiores problemas da formação, ao que parece, foi porque só pôde emergir na consciência dos educadores e formadores em condições de extrema confusão.” (p. 7).

1.2. Manifestações do "Desencanto"

A "confusão" e o "cepticismo" são desde logo visíveis na grande incongruência entre o discurso e as práticas que se produzem acerca da avaliação da formação. Ao nível do discurso constata-se uma aparente consensualidade sobre a sua importância e até uma certa ambição no alcance que alguns actores propõem para a avaliação. Contudo, ao nível das práticas as passagens ao acto são muito hesitantes e marcadas pela precaridade e pelo fraco desenvolvimento da qualidade das realizações concretas². É como se a avaliação fosse simultaneamente *"indispensável e impossível"* (Voisin, 1996, p. 179) e, devido à função social de valorização das acções de formação possibilitada pela avaliação, é mais importante falar sobre ela do que fazê-la de facto (Barbier, 1990).

No entanto, as manifestações da referida "confusão" e "cepticismo" não se esgotam na incongruência entre o discurso e as práticas. Manifestam-se também num conjunto de incertezas, ambiguidades e equívocos com que, enquanto actores implicados nos sistemas de formação, nos situamos face à natureza e complexidade do processo avaliativo. Por uma questão de inteligibilidade concretizo algumas dessas manifestações formulando as seguintes questões: avaliar o quê? com que finalidade? do ponto de vista de quem? de que forma?

1.2.1. Avaliar o Quê?

Quanto à primeira questão que se prende com os objectos da avaliação, a "confusão" e o "cepticismo" "esbarram" de imediato com o nosso (des)conhecimento da natureza das próprias actividades da formação. Segundo Barbier (1990): *"como toda a gente reconhece não se sabe muito bem o que se faz quando se forma. Nestas condições podemos interrogar-nos, evidentemente, sobre a dificuldade ou mesmo a significação de que se reveste uma interpretação das práticas de avaliação dos resultados da formação quando não se conhece sequer a natureza desses resultados"* (p.10). Neste mesmo sentido Voisin (1996) enfatiza que *"as questões da eficácia e da pertinência da formação*

² Reto & Nunes (1992) referem a propósito das práticas da avaliação da formação que *"A avaliação da formação que hoje se pratica reduz-se, na larga maioria dos casos, à administração de questionários a quente (no final das acções), centrando-se preferencialmente no processo pedagógico ou na componente logística da acção"* (p. 43).

ministrada encontram rapidamente os limites da nossa própria ignorância. Não estamos verdadeiramente seguros do que procuramos conhecer" (p. 178 - tradução do autor).

Os múltiplos objectos da avaliação³ potenciam também a "confusão" e o "cepticismo" porque é frequente não sabermos muito bem o que estamos a avaliar nas situações avaliativas concretas: os formandos? as suas aprendizagens? os formadores? a sua relação pedagógica com os formandos e os métodos que utilizam? a qualidade do diagnóstico de necessidades? o papel das chefias e do responsável de formação no processo formativo? a adequação do programa concebido para responder às necessidades diagnosticadas? as teorias que lhe estão subjacentes? as transferências e a manutenção das competências na actividade desenvolvida ou a desenvolver pelos formandos? a relação custos-benefícios (medida preferencialmente em unidades de moeda, como é comum ouvir-se) das intervenções formativas? o papel da formação como instrumento de gestão das mudanças congruentes com a consecução dos objectivos estratégicos da organização? ou, para complicar ainda mais, o conjunto de todo o sistema?

1.2.2. Com que Finalidade?

Passando à segunda interrogação (que também poderia ser formulada por: avaliar para fazer o quê?) somos remetidos para os propósitos e funções da avaliação. Também aqui são claras as manifestações da "confusão" e do "cepticismo" que temos vindo a aludir, até pela conflitualidade que por vezes estão subjacentes aos diferentes propósitos que nos levam a fazer a avaliação. Começemos por descrever algumas das propostas sobre as funções da avaliação como elemento de confronto das nossas práticas concretas.

Os conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa propostos por M.Scriven parecem estar bastante difundidos na distinção das principais funções da avaliação de programas. A avaliação formativa é feita durante a realização do programa⁴ e destina-se a melhorar a sua qualidade. R.Stake, citado por Lewi

³ Nevo (1990) no seu modelo, desenvolvido no contexto educacional, sobre o papel do avaliador refere cinco objectos para a avaliação: alunos; pessoal escolar (professores e administradores); *currícula* e materiais de instrução; programas educacionais e projectos; organizações e instituições educativas.

⁴ De acordo com o momento em que é realizada a avaliação, esta pode ser denominada de "*on-going*" quando é realizada durante a execução do programa, de "*ex-ante*" quando se realiza antes da execução do

(1990), caracteriza este tipo de avaliação como: *"focalizada em análises relativamente moleculares, pesquisa causas, está interessada no alargamento das experiências dos utilizadores do programa e tende a ignorar os efeitos locais de um determinado programa"* (p. 27 - tradução do autor). A avaliação sumativa é realizada após a execução do programa e destina-se a fornecer informações sobre o seu mérito. R. Stake, citado por Lewi (1990), considera que a avaliação sumativa se caracteriza por: *"ser focalizada em análises molaes, proporcionar informações descritivas, estar interessada em determinações de eficácia e tender a enfatizar efeitos locais"* (p. 27 - tradução do autor).

Para além das funções formativas e sumativas da avaliação, Nevo (1990) propõe uma função psicológica ou sociopolítica para a avaliação que consiste em incrementar a divulgação de determinadas actividades especiais, motivar comportamentos desejados nos avaliados e promover relações públicas.

Nevo (1990) sugere ainda uma função da avaliação denominada "administrativa" que consiste no uso de autoridade que os detentores do poder exercem através da realização da avaliação para demonstrarem esse seu poder sobre pessoas e instituições que tutelam ou sobre as quais detêm ascendente.

Uma outra importante função proposta por Patton para a avaliação pela "avaliação focalizada na utilização" (Patton, 1987 e Greene, 1994) consiste na produção de informações pragmáticas que possam vir a ser efectivamente utilizadas na prática, particularmente pelos decisores e gestores dos programas, de modo a adequar os programas às necessidades dos seus beneficiários e aos objectivos das organizações que os realizam.

Há também autores que salientam as finalidades da avaliação que se prendem com a produção de conhecimentos relevantes para a construção de modelos teóricos que permitam explicar as relações entre as componentes dos programas formativos e os resultados que promovem (Bickman, 1987 e Berthelette, 1995).

Se analisarmos as nossas práticas concretas, temos consciência das várias finalidades que podemos atribuir à avaliação? Ou limitamo-nos, na maior parte das vezes, sobretudo no caso da formação financiada pelos fundos comunitários, a realizar processos de avaliação meramente administrativos que podem confundir-se com práticas de fiscalização e inspecção e que se reduzem

programa e "ex-post" quando a sua realização tem lugar após a execução do programa (Capucha, 1996).

à verificação ou controlo da realização das acções, dos custos e financiamentos previstos, com o consequente sublinhar dos resultados da avaliação pela negativa: o que não se fez e o que não se devia ter feito?

1.2.3. Do Ponto de Vista de Quem?

No que respeita a esta questão, somos remetidos para a problemática das questões de natureza política, de natureza ética, de poder e jogos de interesses que caracterizam o contexto em que se movem os diferentes actores envolvidos no processo formativo. Muitos dos modelos e das práticas avaliativas mais difundidos no terreno tendem a alhear-se desta problemática, salientando as questões puramente técnicas ligadas aos instrumentos e procedimentos da avaliação, facto que pode ser provavelmente explicado pela concepção de imparcialidade científica advogada pelos modelos dominantes na avaliação, inspirados nos procedimentos do método experimental.

Se assumirmos que nos contextos avaliativos existem múltiplos actores⁵ com interesses diferentes, por vezes potencialmente conflituais, sobre os objectivos, processo e resultados dos programas formativos que são alvo de avaliação, podemos antever mais um dos factores potenciadores da "confusão" e do "cepticismo" que temos vindo a referenciar.

A consciência de que no contexto dos sistemas de formação existem vários actores com interesses económicos, sociais, políticos e culturais que nem sempre coincidem⁶, sugere que as avaliações tenham em linha de conta esses vários interesses, nomeadamente através de processos de negociação que promovam a intersubjectividade e a articulação dos vários interesses em presença como, por exemplo, sugerem a "responsive evaluation" proposta por Stake (v. Stake, 1990) e a "avaliação construtivista" de Guba & Lincoln (v. Guba & Lincoln, 1989).

⁵ Na avaliação de programas educativos e sociais mais influenciada pelas correntes norte americanas é muito frequente a preocupação de alguns modelos em equacionar as necessidades e os jogos de interesses dos "stakeholders", termo muito utilizado na gíria da avaliação para designar os "*grupos e indivíduos que têm interesses investidos nos programas a ser avaliados*" (Greene, 1994, p. 531 - tradução do autor). Guba & Lincoln tipificam os "stakeholders" em três grupos: "(1) os agentes - as pessoas envolvidas na produção, uso, e implantação da avaliação; (2) os beneficiários - as pessoas que de alguma forma beneficiam com o uso da avaliação e (3) as vítimas - as pessoas que são negativamente afectadas com o uso da avaliação." (pp. 40-41 - tradução do autor).

⁶ A análise de Dubar (1990) sobre as diversas e por vezes contraditórias estratégias sociais e económicas dos diversos actores envolvidos no funcionamento do sistema francês de formação profissional contínua constitui uma boa ilustração desta problemática.

Quadro 1
Temores face à avaliação

Formandos	<ul style="list-style-type: none"> • medo de ser julgado; • receio das consequências da avaliação sobre o emprego e a carreira profissional; • antecipação de maior exigência no decorrer da formação; • mais formação igual a mais trabalho;
Formadores	<ul style="list-style-type: none"> • medo que a sua competência seja posta em causa; • problemas de auto-imagem; • repercussões no emprego e na carreira; • exigências de maior envolvimento nos problemas reais das empresas;
Gestores de formação	<ul style="list-style-type: none"> • medo de que o diagnóstico não se revele correcto; • medo do julgamento quanto às escolhas do programa, formador, etc.; • receio de ter de enfrentar as chefias e os formandos; • questionamento da sua utilidade na organização;
Hierarquia	<ul style="list-style-type: none"> • temor de que o seu estilo de chefia seja posto em causa; • temor de que o funcionamento do serviço seja posto em causa; • receio de ser considerado tecnicamente incompetente;
Direcção	<ul style="list-style-type: none"> • medo das reivindicações dos formandos por possuírem maior qualificação; • medo de ter um projecto de empresa não congruente com a formação; • temor de se envolver nas mudanças exigidas pela formação; • medo de concluir que o investimento não teve retorno.

O Quadro 1, sintetiza precisamente os receios da avaliação de alguns dos principais actores implicados nas intervenções formativas realizadas em contexto organizacional. Este quadro, retirado de Reto & Nunes (1992, p. 56), que referem ter-se inspirado em Pain⁷ para elaborar esta síntese, apenas referencia actores do processo formativo no contexto interno das organizações. Contudo, parece importante não ignorar a importância de outros actores com fortes interesses investidos nos sistemas de formação, cujo funcionamento é passível de ser marcadamente influenciado pelas suas estratégias e pelas

⁷ Pain, A. (1992). *Évaluer les actions de formation*. Paris: Éditions d'Organization.

dinâmicas que entre eles se podem estabelecer. Nomeadamente, a União Europeia, o Estado nos seus múltiplos papéis de financiador, regulador/controlador, promotor, empregador, as organizações sindicais, patronais, profissionais e cooperativas, associações de utilidade pública e outras organizações autónomas.

1.2.4. De que Forma?

Passando à questão sobre as formas de realizar a avaliação, apesar de na maior parte dos casos, as práticas constatáveis no terreno se reduzirem, à reacção “a quente” dos formandos sobre o processo pedagógico e as dimensões logísticas da acção (como foi já referido na nota 2), são bastante visíveis as influências de modelos de cariz *quantitativo* inspirados em abordagens ligadas ao método experimental e aos paradigmas positivista e pós-positivista (v. Guba & Lincoln, 1994 e Greene, 1994), orientados para avaliar a adequação dos meios em relação aos fins, numa *óptica* de predição e controlo, com uma abordagem eminentemente técnica.

Estes modelos têm influenciado concepções e práticas de avaliação orientados para a tentativa de explicar os resultados dos programas de formação, em termos de relações causais, com o intuito de provar a sua eficiência e eficácia, isto é: se os resultados desejados para a formação ocorrem, se podem ser atribuídos aos programas implantados e se estes constituem as alternativas mais eficientes, ou seja, as mais equilibradas no balanço entre custos e benefícios.

Estas formas de realizar a avaliação também potenciam a “confusão” e o “*cepticismo*” a que nos temos vindo a referir, quer pelas dificuldades em garantir as condições técnicas necessárias à implantação deste tipo de intervenções, quer pela fraca relevância das informações e conclusões que têm produzido face às exigências e necessidades concretas dos actores envolvidos nos processos formativos. Para melhor ilustração destas dificuldades descrevo sinteticamente alguns dos problemas habitualmente referidos:

- embora esta limitação seja generalizável para a realização da avaliação em geral, muitos dos responsáveis pela formação não têm, frequentemente, qualificações necessárias (muitos são “*generalistas em gestão de recursos humanos*”) para lidar com os procedimentos deste

tipo de avaliação (Phillips, 1991 e Cruz, 1996, que cita Grove e Ostroff, 1990);

- as condições de validade (interna, estatística, externa e de constructo) necessárias à realização de estudos experimentais, desenvolvidos sobretudo em contexto laboratorial, são muito difíceis de garantir nas situações reais dos contextos organizacionais (Jesuino, 1986; Goldstein, 1991; Reto & Nunes, 1992);
- na determinação da eficácia da formação, enquanto meio de alcançar objectivos específicos nos desempenhos individuais e colectivos no contexto dos sistemas produtivos, interferem um grande número de variáveis, concorrendo para a explicação causal dos resultados observáveis (por exemplo, a organização e as condições de trabalho, a gestão dos recursos humanos, as condições económicas e financeiras das empresas, etc.), que dificultam o isolar dos efeitos da formação (Barbier, 1990; Voisin, 1996);
- a imaterialidade dos efeitos do “investimento formação” que torna difícil a explicação mensurável do retorno deste investimento (Voisin, 1996);
- a utilização de critérios⁸ na avaliação e validação⁹ dos resultados da formação, condição fundamental para realizar a avaliação de acordo com as práticas adoptadas nestes modelos (v. Goldstein, 1991), que pode envolver grande complexidade na delimitação desses critérios pelas exigências, por vezes difíceis de garantir, de *“terem de reflectir os requisitos identificados durante o levantamento de necessidades de formação e considerados críticos para um bom desempenho da função”* (Cruz, 1996, p. 48) e que, pelo facto de diferentes actores do processo de formação, dados os seus interesses em jogo, tenderem a eleger

⁸ Cruz, 1996, define “critério de formação” como “uma medida que permite a avaliação de programas e objectivos de formação” (p. 48).

⁹ É comum a proposta desta distinção entre avaliação e validação dos resultados da formação. De acordo com Marques, Cruz & Guedes, 1995, “Tal distinção ... firma de modo mais claro uma diferença de práticas, metodologias e objectos de análise. Avaliar frequentemente reduz-se ou, pelo menos, confunde-se com a análise da reacção dos formandos, com taxas de aprendizagem de conteúdos, condições físicas da sala, etc., ou seja, aspectos restritos à análise do processo formativo em si, nomeadamente das fases intermédias, Planeamento e Implementação das Acções, em suma, dos resultados imediatos da formação. Procura-se aqui defender que tais acções pertencem à qualidade da Avaliação da Formação em sentido estrito, já que geram juízos sobre o processo formativo. Ao contrário, Validação de uma acção de formação, remete para a qualidade da análise do impacto da formação (dos fins por oposição aos meios, ao processo) no posto de trabalho, na carreira individual ou no grupo de trabalho e, na empresa, i.e., para juízos sobre a validade dos resultados alcançados à luz da mudança pretendida” (p. 225-226).

critérios diversos como os mais adequados para a avaliar, o que implica, na opinião de Reto & Nunes (1992), a necessidade de *“uma negociação prévia do dispositivo e dos conteúdos entre os actores envolvidos, sem o que se corre o risco de criar dispositivos de avaliação que não integrem a diversidade dos interesses dos vários clientes em presença”* (p. 46);

- para se poder garantir o rigor inerente às abordagens quantitativas, é habitualmente necessário conceber dispositivos de controlo e aleatorização de subconjuntos de variáveis, o que implica a exclusão de outras variáveis que podem interferir no contexto em que decorre a investigação. Este reducionismo, necessário para incrementar o rigor teórico do estudo, pode conduzir a que as suas conclusões sejam frequentemente pouco relevantes em termos de aplicabilidade e de generalização, isto é, as conclusões podem ter pouco ou nenhum significado tendo em conta as necessidades dos vários actores implicados no processo formativo e pode ser muito difícil utilizá-las, a não ser em contextos similares - fáceis de conseguir em laboratório, mas pouco prováveis em contextos organizacionais (Guba & Lincoln, 1994).

2. Do “Desencanto” ao Envolvimento

O inconformismo no exercício da minha actividade profissional no âmbito da formação profissional contínua com os contornos desta vivência “desencantada”, marcada pela “confusão” e pelo “cepticismo” relativamente à avaliação de programas, conduziu a que procurasse orientar a realização desta tese de mestrado para o aprofundamento da compreensão desta problemática.

Neste sentido, definindo como âmbito privilegiado a formação profissional contínua promovida no contexto dos sistemas produtivos e partindo das práticas dos actores envolvidos na elaboração, implantação e avaliação de programas formativos¹⁰, optei por eleger como objecto deste estudo compreender as concepções orientadoras das práticas de avaliação desses programas.

¹⁰ Entendido aqui não apenas como a listagem dos conteúdos ou das matérias a ministrar, nem como o plano de estudos de um determinado curso. O programa, inserido em processos de mudança, com as suas diferentes etapas (concepção, implementação e avaliação), reporta a necessidades formativas e compreende os objectivos a atingir, o conjunto de recursos que mobiliza, os processos e actividades que põe em prática e os efeitos que produz no contexto em que ocorre.

A noção central que resulta deste trabalho e norteia a dissertação sustenta que para analisar e reflectir sobre as práticas empreendidas nos processos avaliativos é fundamental compreender as concepções que as influenciam e orientam. Entendendo as concepções como 'visões de conjunto', 'lógicas', ou 'modos de ver' alternativos que radicam em opções epistemológicas (Maggi, 1996), salientam-se as influências das concepções na orientação das abordagens teóricas, nas metodologias e nas práticas mobilizadas para a avaliação de programas de formação.

Desenvolvo a reflexão a partir da análise crítica das abordagens de pendor objectivista e quantitativo, aparentemente muito difundidas entre os actores envolvidos no processo formativo. As quais perspectivam a avaliação de programas de formação como um procedimento que lhes é externo (habitualmente posterior), de cariz eminentemente técnico, destinado a explicar as relações de causalidade que se podem estabelecer na predição e no controlo da eficiência e da eficácia dos programas, como se estes fossem produtos estáticos, com natureza e funcionamento regidos por leis de carácter mais ou menos universal.

A partir da análise crítica destas abordagens, tributárias de um posicionamento epistemológico de tipo positivista, defendo que novas potencialidades se podem abrir à reflexão sobre o significado e alcance das actuais práticas avaliativas e a novas formas de conceber e realizar a avaliação. Nomeadamente, através da emergência de novas abordagens que resultem do confronto com outras 'formas de ver' ou outras 'lógicas' ancoradas em diferentes posições epistemológicas, como por exemplo as que resultam do paradigma interpretativista ou construtivista (v. Guba & Lincoln, 1994 e Greene, 1994).

O objecto e os propósitos do estudo, tal como acabo de caracterizar, são emergentes do contexto e do decurso da investigação, sendo relevante a compreensão desta trajectória, perspectivada que seja também a realização da tese como processo de auto-desenvolvimento.

De início o estudo empírico desta investigação já focava a problemática da avaliação de programas de formação profissional contínua em contexto organizacional através de uma abordagem metodológica de cariz qualitativo, assente no estudo de caso (v. cap. 4, ponto 1). Esta abordagem afigurava-se congruente com o propósito de desenvolver uma reflexão facilitadora de uma aprendizagem através da melhor compreensão da minha experiência

profissional sobre a problemática da avaliação. Nomeadamente, era esperado que permitisse a análise do contexto que originou a realização do programa, das condições de possibilidade e de constrangimentos com que se confrontavam as pessoas envolvidas na intervenção estudada, e do significado que estes actores atribuíam às opções relativamente à concepção, execução e avaliação do programa.

Esta reflexão pareceu inicialmente poder-se concretizar através do estudo das ligações que se podem estabelecer entre o funcionamento das componentes dos programas formativos e os resultados que promovem, com a finalidade de construir modelos teóricos que explicassem e articulassem essas relações (Berthelette, 1995) através da identificação das teorias subjacentes à funcionalidade dos programas que se pretendem avaliar (v. a "theory - driven approach" de Chen & Rossi, 1983 e Bickman, 1987)¹¹.

A opção pelas teorias subjacentes afigurava-se uma boa abordagem dado enquadrar-se num movimento de contestação às práticas eminentemente técnicas e excessivamente focalizadas e orientadas pelos métodos, vindo ao encontro do interesse pelas limitações e pelas dificuldades metodológicas (v. ponto 3 do capítulo 2). Neste quadro, o trabalho de campo foi preparado e evoluiu subordinado à orientação metodológica desta perspectiva (v. cap. 4 ponto 1.3.).

O contacto com a realidade estudada e a sua progressiva compreensão permitiram, contudo, a identificação de um conjunto de questões que a abordagem das teorias subjacentes não equacionava, porém com relevo de primeiro plano para o estudo da problemática tomada como objecto, nomeadamente:

- que consequências tiveram os constrangimentos em que o programa ocorreu e como foram geridos pelos actores envolvidos nas várias etapas do processo?
- qual o significado que os actores atribuíram à sua vivência do programa?

¹¹Ponto de ancoragem surgido no âmbito de um projecto desenvolvido por uma rede internacional de investigadores e interventores interessados no estudo das relações entre ergonomia de orientação francófona e formação, organizados num simpósio que se realiza nos congressos trienais da IEA - International Ergonomics Association.

- que dimensões deveriam ser privilegiadas na recolha de informações necessárias à formulação de um juízo de valor e de utilidade do programa?
- quem deveria definir essas dimensões?
- de que forma deveriam ser recolhidas essas informações e a que fontes se deveria recorrer?
- que uso deveria ser dado aos resultados e às conclusões do processo avaliativo?

No seu conjunto estas questões traçam os limites às teorias subjacentes a montante e a jusante ao chamarem a atenção sobre a desvalorização do significado das vivências dos actores e a irrelevância dos contextos para a emergência das próprias teorias subjacentes, tomadas como causas apriorísticas de programas considerados como seus unívocos consequentes.

O aprofundamento das interacções reguladoras das abordagens empírica e teórica, estimulado por estas questões, acabou por solicitar o abandono sustentado do quadro teórico e metodológico proposto pelas teorias subjacentes e, bem assim, a circunscrição da análise de conteúdo do discurso dos actores à identificação e indexação de categorias descritivas. Esta evolução (e auto-desenvolvimento) fica retratada na crítica a esta abordagem e na reflexão no quadro de uma abordagem de orientação de tipo interpretativista.

Para concluir este capítulo introdutório, passo a referir a estruturação desta dissertação que foi organizada em capítulos, cuja lógica passo a descrever.

O capítulo 2 - Da Explicação à Compreensão - pretende reflectir a importância da compreensão das concepções que orientam as abordagens avaliativas de programas formativos. O alcance desta compreensão prende-se com a possibilidade de assim podermos reflectir sobre o significado em termos de alcance e de limitações das práticas dominantes na avaliação, determinadas por posicionamento epistemológico de tipo positivista. Permite, ainda, a eventual emergência de outras lógicas para conceber e realizar a avaliação possibilitadas por abordagens tributárias de opções epistemológicas alternativas.

Para concretizar esta reflexão, o ponto 1 do capítulo 2 - Aproximação Histórica à Problemática da Avaliação de Programas - apresenta um breve resumo da evolução histórica da avaliação de programas sociais e educacionais

que esclarece a configuração das várias lógicas que foram presidindo às abordagens e práticas da avaliação de programas. Culmina com a proposta de um paradigma construtivista, desenvolvido por Guba & Lincoln (1989), orientado para a compreensão dos significados e utilidades da avaliação de programas para a vivência concreta e interesse prático dos vários actores nele envolvidos, por oposição ao paradigma de tipo positivista, orientado para os procedimentos técnicos e supostamente imparciais que são utilizados para explicar as relações causais que 'regem' o funcionamento eficiente e eficaz dos programas.

No ponto 2 do cap. 2 - A Abordagem Dominante na Avaliação de Programas Formativos em Contexto Organizacional - analisa-se o contexto sócio-económico de realização da formação contínua e os constrangimentos que daí decorrem para o processo avaliativo, bem como a descrição do modelo que tem estruturado as práticas da avaliação de programas de formação.

As teorias subjacentes ao Programa: Uma Reedição do Ideário Positivista - ponto 3 do capítulo 2 - constitui uma caracterização da abordagem das teorias subjacentes aos programas como uma contestação aos limites das práticas avaliativas baseadas na utilização dos procedimentos experimentais que foi utilizada para orientar o estudo de caso analisado no trabalho de campo.

Finalmente, no último ponto (4) do capítulo 2 - Alternativas Epistemológicas na Legitimação das concepções da Formação - sintetiza-se uma abordagem desenvolvida por Bruno Maggi (1996) que reflecte sobre a influência das concepções do sistema social nas formas de conceber, realizar e avaliar a formação.

No capítulo 3 - Opções Metodológicas - descreve-se e justificam-se as opções metodológicas que orientaram o estudo de caso de modo a facilitar a compreensão da forma como aí se foi construindo a acção investigativa.

O Estudo de Caso - descrito no capítulo 4 - dá conta da evolução do processo de investigação, descreve as condições conjunturais em termos de sector de actividade e de reestruturação da organização que contextualizaram o programa formativo estudado, cuja descrição também se efectua. De seguida referem-se os propósitos das entrevistas aos conceptores, formadores e formandos, a forma como foram recolhidos os dados, como foram interpretados e as conclusões extraídas.

No capítulo 5 - Conclusões - enumeram-se algumas consequências desta reflexão sobre a compreensão das concepções orientadoras das abordagens avaliativas de programas de formação, nomeadamente na emergência de novas formas de perspectivar e realizar a avaliação, na formação dos agentes dos processos avaliativos e nas consequências ao nível das dinâmicas organizacionais e gestionárias dos sistemas produtivos.

"A way of seeing is a way of not seeing."

G. Poggi. (1965), *The British Journal of Sociology*, Dec.

Capítulo 2 Da Explicação à Compreensão

Sendo o objecto deste trabalho a avaliação, é suposto que se comece por assumir uma definição, descrição ou discussão do conceito. Tarefa nada fácil tendo em conta a sua polissemia e a sua utilização nos mais variados domínios da actividade humana. No contexto formativo e educacional, que aqui se adopta, a avaliação possui vários objectos, como indicamos no capítulo 1, p.3, e pode ser realizada de várias formas, como de seguida veremos. Embora, de acordo com Scriven (1991), citado por Greene (1994, p. 541 - tradução do autor), *"... a lógica da avaliação seja a mesma ao longo das diferentes formas e objectos da avaliação..."*, neste trabalho privilegiaremos a avaliação de programas de formação profissional contínua realizados em contexto organizacional.

Partindo do pressuposto que as várias abordagens teóricas, metodológicas e práticas adoptadas na avaliação em formação são influenciadas por concepções, lógicas ou visões de conjunto radicadas em opções metodológicas que orientam a forma como desenhamos, implementamos e avaliamos intervenções formativas (v. Maggi, 1996), pretende-se neste capítulo evidenciar a importância de reflectir sobre a compreensão das concepções, enquanto 'formas de ver' fundamentadas em escolhas epistemológicas, que orientam a avaliação de programas de formação.

As potencialidades desta reflexão prendem-se com a possibilidade de se possibilitar uma melhor compreensão do significado e alcance das abordagens

avaliativas dominantes, inscritas no quadro de um paradigma de tipo positivista, e da eventual emergência de outras abordagens inscritas no quadro de outros paradigmas, enriquecendo assim a discussão, que se tem revelado pouco fértil, da problemática da avaliação de programas excessivamente focalizada em torno dos instrumentos e dos procedimentos técnicos utilizados na sua realização.

No sentido de operacionalizar esta reflexão, no ponto 1 efectua-se um breve resumo da evolução histórica da avaliação no contexto social e educacional que esclarece sobre a complexidade e as várias lógicas que foram presidindo às diversas abordagens avaliativas. Este ponto culmina com a análise crítica às concepções de tipo objectivista e quantitativo inseridas no quadro paradigmático de tipo positivista, orientadas para a **explicação** técnica das relações causais e para a determinação das leis de carácter universal que supostamente regem a natureza e funcionamento dos programas e propõe a emergência de uma abordagem inscrita num paradigma de tipo construtivista, sugerido por Guba & Lincoln (1989), orientada para a **compreensão**¹² dos significados e utilidades, nas situações práticas concretas, da avaliação de programas para as vivências e interesses pessoais dos vários actores nele envolvidos. No ponto 2 analisa-se o contexto sócio-económico em que se realiza a formação nas organizações e que constroem o processo avaliativo e descreve-se a lógica da abordagem, que tem presidido às práticas avaliativas.

No ponto 3 caracteriza-se a abordagem das teorias subjacentes ao programa por constituir uma proposta alternativa às práticas avaliativas inspiradas no modelo exposto, que orientou a estruturação do estudo de caso analisado no trabalho de campo.

No ponto 4 faz-se a síntese de uma abordagem que articula as concepções da formação e consequentemente da avaliação a partir das concepções epistemológicas sobre o sistema social em que se realiza.

¹² A distinção metodológica entre explicação e compreensão, respectivamente utilizadas nas ciências naturais e nas ciências sociais, inspirou a escolha da denominação do título deste capítulo. Esta distinção é proposta por Dilthey: " *Réservant l'explication aux phénomènes de la nature, Dilthey situait la spécificité des sciences de l'esprit dans le fait qu'au delà, voire en deçà de l'explication, elles avaient à comprendre leur objet.*" (Zaccaï- Reyners, 1995, p.14).

1. Aproximação Histórica à

Problemática da Avaliação de Programas

Diferentes autores têm diferentes noções do que é ou deveria ser a avaliação. Em vez de avançarmos com uma hipotética definição, que seria sempre tributária de um determinado contexto histórico e social, poderá ser mais importante para a compreensão deste conceito, analisar, mesmo que sinteticamente, alguns aspectos da evolução histórica da avaliação de programas educacionais e sociais¹³.

A avaliação de programas educacionais e sociais é uma actividade científica e profissional com grande difusão nos Estados Unidos, particularmente a partir do final da década de 50, princípio da década de 60. A evolução destas actividade foi marcadamente influenciada pelos trabalhos realizados no início dos anos trinta por Ralph Tyler, "*considerado o pai da avaliação educativa*" (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 33 - tradução do autor). Por uma questão de comodidade expositiva consideraram-se na evolução histórica da avaliação educacional "quatro gerações" de acordo com a proposta de Guba & Lincoln (1989): (1) - orientada para a "medição"; (2) - orientada para a "descrição" ou para os "objectivos"; (3) - orientada para o "julgamento" e (4) - avaliação respondente e construtivista.

1.1. A Geração da Medição

O período anterior a Tyler corresponde à primeira geração orientada para a "medição". Caracteriza-se pela criação e utilização, no final do século XIX, princípio do século XX, de testes destinados a medir capacidades psicofísicas e psicológicas. Na Europa os nomes de Wundt, Galton e, sobretudo, Binet são associados aos de Cattell, Rice e Thorndike nos Estados Unidos como pioneiros deste movimento de concepção e desenvolvimento de testes normalizados no contexto educacional.

¹³ Esta síntese de alguns aspectos da evolução histórica da avaliação educacional foi coligida a partir de Stufflebeam & Shinkfield (1987), de Guba & Lincoln (1989) e do prefácio (p.xviii-xxii) de Walberg & Haertel, (1990) - Walberg, H. J. & Haertel, G.D. (Eds.). (1990). *International encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Program Press.

De acordo com Guba & Lincoln (*idem*), a grande proliferação do uso de testes e da medição foi potenciado pela aplicação nas ciências sociais - com particular importância na psicologia - do "método científico" utilizado nas ciências naturais - sobretudo na física e na química - e pela emergência do "scientific management" na indústria e nos negócios que produziu influências na escola: *"os alunos eram vistos como 'matéria prima' a ser 'processada' pela 'fábrica' escola...e os testes eram utilizados para determinar se os alunos se tinham uniformizado às 'especificações' fixadas pela escola (idem, pp. 25-26).*

Neste período os conceitos de medição e de avaliação coincidiam e sobrepunham-se, o objecto de eleição da avaliação eram os alunos e o papel do avaliador era eminentemente técnico, pressupondo-se que dominasse a utilização da imensa panóplia de instrumentos disponíveis, ou mesmo a sua concepção se tal se revelasse necessário.

1.2. A Geração dos Objectivos e da Descrição

O período Tyleriano corresponde à geração da "descrição" ou dos "objectivos". É uma época caracterizada (v. Stufflebeam & Shinkfield, 1987) pela Grande Depressão em que a escola, como as demais instituições públicas, se viu confrontada com grande escassez de recursos e de optimismo. Aparece nesta altura, com o contributo de John Dewey, o movimento da Educação Progressiva destinado a promover o dinamismo e inovação educacional, reflectindo a *"filosofia do pragmatismo e a utilização dos instrumentos da psicologia comportamentalista."* (*idem*, p. 34).

Também nesta época houve necessidade nos Estados Unidos de adaptar os *curricula* das escolas secundárias que necessitavam de grandes revisões por se mostrarem desajustados das exigências do Ensino Superior¹⁴. É neste contexto que aparece o famoso Eight Year Study (1932 - 1940) dirigido por Tyler e destinado a demonstrar a eficácia de *curricula* e estratégias didácticas renovadas que decorriam num estudo experimental em trinta escolas espalhadas por todo o país. É a partir deste estudo que se considera o nascimento da avaliação de programas.

¹⁴ Como indicam Guba & Lincoln (1989) a abordagem avaliativa designada de "medição" que *"apenas fornece dados sobre os estudantes não servia os propósitos da avaliação agora contemplada (dos curricula)"* (p. 27).

A concepção de avaliação introduzida por Tyler era orientada por objectivos (goal-driven). Assente numa clara definição prévia de resultados desejáveis de aprendizagem rigorosamente operacionalizados (objectivos), a avaliação consistia na recolha de informações que medissem o grau em que o *curriculum* promovia ou não a consecução dos seus objectivos. Esta avaliação permitia a obtenção de descrições de padrões reveladores de pontos fortes e fracos do *curriculum* utilizáveis para, posteriormente, nele promover ajustamentos e melhorias de modo a garantir o apropriado alcance dos objectivos definidos.

Tyler introduz na interpretação dos resultados dos programas uma base de comparação referenciada a critérios por oposição à base de comparação referenciada a normas (Walberg & Haertel, 1990), o que permite que a comparação seja interna ao próprio programa - entre os seus resultados actuais e os seus resultados desejados (objectivos) - o que possibilita evitar o recurso às dispendiosas e problemáticas comparações entre grupos experimentais e grupos de controlo (v. Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 35).

Este modelo de avaliação por objectivos, que pela sua racionalidade teve uma grande difusão na comunidade educativa, concebe a avaliação como externa e posterior em relação ao desenvolvimento do programa, como se este fosse uma "caixa-negra". O papel do avaliador, embora mantendo a sua componente técnica, passou a ser sobretudo o de um "descriptor" dos pontos fortes e fracos tendo em conta os objectivos. *"A medição já não era tratada como equivalente da avaliação mas definida como um dos instrumentos que podiam ser postos ao seu serviço."* (Guba & Lincoln, 1989, p. 28 - tradução do autor).

1.3. A Geração do Julgamento

No final dos anos 50 e durante os anos 60 houve nos Estados Unidos uma grande disseminação de políticas e programas sociais no domínio do combate à pobreza e especialmente no domínio educacional. O lançamento do Sputnik pela União Soviética (1957) abalou a opinião pública americana que tomou consciência - num clima de Guerra Fria - das deficiências do sistema educativo, facto que conduziu o governo federal a financiamentos maciços numa série de

projectos nacionais destinados a desenvolver novos *curricula*, particularmente na área das ciências e das matemáticas.

Foi nesta época¹⁵ que a avaliação se deslocou do “[...] reino da teoria para a prática [...]” (Walberg & Haertel, 1990, p.xxi). Neste contexto, no princípio dos anos 60 evidenciaram-se uma série de debilidades nos modelos e métodos avaliativos. Para ilustrar estas debilidades, Walberg & Haertel (*idem* - tradução do autor) referem: “os planos experimentais não podiam ser implantados nas condições reais do terreno, os testes normalizados provaram ser insensíveis às especificidades curriculares em contextos particulares, e as avaliações destinadas a responder a necessidades e questões locais estavam pouco adaptadas para julgar a eficácia global dos programas à escala nacional. [...] Havia claramente necessidade de modelos avaliativos que fossem além da recolha de dados através de testes objectivos e de comparações entre medidas de resultados e objectivos estabelecidos.”

Referindo-se a esta mesma época, Stufflebeam & Shinkfield (1987, p. 37 - tradução do autor) indicam: “os mais importantes avaliadores educacionais deram-se conta que o seu trabalho e as suas conclusões não ajudavam muito a quem elaborava ‘curricula’ e não respondiam às perguntas sobre os programas suscitadas por quem necessitava comprovar a sua efectividade. A ‘flor e a nata’ da comunidade avaliativa e educacional participou nestes esforços para avaliar os novos ‘curricula’; estavam adequadamente financiados e aplicavam cuidadosamente a tecnologia que se tinha vindo a desenvolver nas últimas décadas. Apesar disso, começaram a dar-se conta que os seus esforços não tinham êxito.”

Em resposta a esta profunda crise de inadequação dos modelos e das técnicas da avaliação no confronto com a prática concreta no terreno, havendo mesmo quem considerasse que “era vítima de grave enfermidade” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 39 - tradução do autor), desenvolveram-se uma grande diversidade de novas técnicas e de propostas de novos modelos para a avaliação. Apesar da grande diversidade das novas propostas, havia uma dimensão que, mais ou menos explicitamente, era admitida por todos: o julgamento era uma parte integrante do processo avaliativo e o papel do

¹⁵ Este período da história da avaliação (1958 - 1972) é denominado por Stufflebeam & Shinkfield (1987) e Walberg & Haertel (1990), respectivamente, “época do realismo” e “época da expansão”.

avaliador consistia na emissão de juízos de valor sobre os objectos da avaliação (v. Guba & Lincoln, 1989, pp.30 - 31).

É, portanto, neste contexto que surge a “terceira geração” da avaliação orientada para o “julgamento”. Particularmente impulsionada pelos trabalhos de Robert Stake e Michael Scriven, esta concepção sugere que o avaliador, mantendo as anteriores funções técnicas e descritivas, deveria ir para além da mera descrição dos resultados. Deveria interpretá-los de modo a emitir julgamentos sobre o valor (merit) e a utilidade (worth)¹⁶ dos objectos da avaliação, desempenhando o papel de juiz (*idem*).

A partir de meados dos anos 70 a avaliação emerge nos Estados unidos como actividade profissional autónoma, diferenciando-se dos seus antecedentes históricos ligados à investigação. Um grande conjunto de factores contribuíram para promover a profissionalização da actividade avaliativa: criaram-se várias associações e publicações profissionais, diversas universidades começaram a oferecer programas de graduação em avaliação e, em 1981, uma comissão de organizações profissionais (Joint Committee on Standards for Education Evaluation) publicou uma série de normas (standards) destinadas a estabelecer um quadro de referências para orientar as práticas avaliativas educacionais (Standards for Evaluation of Educational, Programs, Projects and Materials).

O referido Joint Committee adoptou a concepção da avaliação orientada para o “julgamento” a que nos temos vindo a reportar, produzindo a seguinte definição: “a avaliação é o julgamento sistemático do valor e do mérito de um objecto.” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p.19 - tradução do autor). As normas que produziu¹⁷ para serem consideradas nas avaliações também estão impregnadas pelos princípios desta “geração avaliativa”, como podemos ver pela enumeração e descrição das categorias em que foram agrupadas (*idem*, p.27):

1. **utilidade.** A avaliação deve ser direccionada para as pessoas e grupos que estejam relacionadas com a avaliação em curso ou que sejam os

¹⁶ Guba & Lincoln (1989) definem valor (merit) como o valor interno ou intrínseco de um objecto da avaliação e utilidade (worth) como o seu valor extrínseco ou contextual. Para ilustrar a distinção destes conceitos, Stufflebeam & Shinkfield (1987, p.21) utilizam o exemplo de um programa que forme bons professores de história numa sociedade que já não possa dar-lhes emprego (por já ter pessoas a mais nesta área) para considerar que seria um programa com mérito, mas talvez uma forma pouco válida de gastar os recursos escassos dessa sociedade.

¹⁷ É importante referir que estas normas foram definidas de forma genérica e apresentadas como aspectos a acautelar de forma a obterem a adesão dos avaliadores das várias correntes metodológicas que estão difundidas na comunidade avaliativa.

seus legítimos representantes. Deve ajudá-los a identificar e examinar os aspectos positivos e negativos do objecto avaliado. Deve dar-se ênfase particular em suscitar que definam as questões de maior importância a que a avaliação deve responder. Deve proporcionar informações divulgadas de forma clara e oportuna. Por norma, deve facultar informações não apenas dos pontos positivos e negativos, mas também de soluções de melhoria;

2. **exequibilidade.** A avaliação deve empregar procedimentos avaliativos que possam ser utilizados sem grandes dificuldades. Deve ter em consideração e procurar controlar com razoabilidade as forças políticas que possam, de alguma forma, imiscuir-se na avaliação. Deve ser desenvolvida de forma eficiente;
3. **ética.** A avaliação deve ser baseada em compromissos explícitos que assegurem a necessária cooperação, a protecção dos direitos das partes implicadas no processo e a correcção dos resultados. Para além disso, deve proporcionar uma informação equitativa na revelação das virtudes e defeitos do objecto;
4. **rigor.** A avaliação deve descrever com clareza o objecto na sua evolução e no seu contexto. Deve revelar as potencialidades e os limites do plano de avaliação, dos seus procedimentos e das suas conclusões. Deve ser livre de influências e proporcionar conclusões válidas e fidedignas.

1.4. A Geração Respondente Construtivista

Para definirem esta sua abordagem avaliativa, Guba & Lincoln, 1989, partem da consideração que, embora cada uma das três anteriores gerações representem uma evolução para a conceptualização e nível de sofisticação da avaliação, todas possuem certas falhas ou defeitos que necessitam de sérias correcções, ou mesmo reconstruções completas. As falhas e defeitos que particularmente salientam são uma grande tendência para o clientelismo, falhanço na conciliação do pluralismo de valores e um excessivo comprometimento com o paradigma científico da investigação.

Em relação à tendência para o clientelismo, advogam os referidos autores que os avaliadores, na sua relação com os detentores do poder pela

adjudicação, financiamento, patrocínio ou outros marcados interesses no processo de avaliação, tradicionalmente condescendem na definição dos parâmetros e limites das intervenções avaliativas e nas relações que aí têm de estabelecer com as pessoas a quem reportam. Esta tradicional dependência entre os clientes e os avaliadores raramente é questionada, pelas consequências indesejáveis que tal procedimento acarretaria, e produz um conjunto de consequências das quais se salientam:

- os clientes responsáveis pela avaliação ficam protegidos “a são e salvo”. As suas capacidades e práticas gestionárias não podem ser questionadas nem relacionadas com os julgamentos negativos eventualmente produzidos no processo avaliativo. Se houver falhas, a avaliação deve procurar justificá-las com outras “causas”;
- o processo avaliativo fica limitado em termos de poder e autonomia e pode tornar-se injusto porque o cliente fica com a possibilidade de determinar as questões a que a avaliação deve responder, como será efectuada a recolha e interpretação da informação e a quem serão divulgadas as conclusões;
- na publicação das conclusões da avaliação, os direitos dos avaliadores e dos potenciais interessados no acesso a esses resultados são muitas vezes limitados porque os clientes frequentemente detêm, contratualmente, o direito de determinar se as conclusões serão ou não difundidas e, em caso afirmativo, a quem e como;
- dada esta tradicional relação entre o avaliador e o seu cliente, a avaliação pode adquirir a configuração de um conluio destinado a garantir ou proteger os interesses e posições de poder do cliente. Dadas as vantagens em conseguir novos contratos e os benefícios materiais envolvidos, o avaliador pode ficar numa posição de grande vulnerabilidade que eventualmente limita a sua possibilidade de resistir em ceder na determinação da forma de realizar a avaliação imposta pelo cliente (Guba & Lincoln, 1989, p.33).

Quanto ao falhanço na conciliação do pluralismo de valores, as concepções de objectividade e de isenção características das metodologias de cariz “científico” dominantes na avaliação concorrem para que as suas conclusões sejam percebidas como traduzindo “factos” que descrevem a

“realidade” tal como ela é. Contudo, os autores referenciados (*idem*, p.35 - tradução do autor) defendem que *“a asserção que a ciência é isenta de valores pode ser claramente questionada. Se a ciência não é isenta de valores, então as conclusões são susceptíveis de várias interpretações, assim como os próprios ‘factos’ são determinados na interacção com o sistema de valores que o avaliador (provavelmente de forma desconhecida) utiliza. Assim, todo o acto de avaliação é um acto político.”*

Esta suposição da isenção de valores bastante difundida na avaliação potencia a tendência para o clientelismo anteriormente caracterizado devido à convicção de que não havendo interferência de valores, as conclusões avaliativas traduzem a “realidade” e constituem “verdades objectivas”.

No que concerne ao excessivo comprometimento com o paradigma científico da investigação, aparentemente as três gerações avaliativas referenciadas (com muito poucas excepções) utilizaram-no para orientar o seu trabalho metodológico, seguindo a tendência de adoptar nas ciências sociais o método vigente nas ciências naturais (*idem*), destacando-se como consequências para a avaliação:

- o reducionismo da multiplicidade de condições envolvidas no contexto em que se realizam as avaliações para, assim, poder garantir o controlo das condições exigidas pelos dispositivos experimentais, constitui uma das razões que conduziram à irrelevância das avaliações quando confrontadas com o terreno concreto devido à inutilidade prática das suas conclusões;
- o comprometimento com o paradigma científico parece ter levado a uma dependência excessiva com as medições quantitativas que eram o garante do rigor da avaliação. Para os dados serem seguros tinham que ser medidos com precisão e analisados com potentes instrumentos matemáticos e estatísticos. As predições e o controlo eram mais seguros se fossem baseados em dados quantificáveis. Assim, passou a considerar-se que o que não podia ser medido não podia ser real;
- o uso do método científico impede formas alternativas de pensar os objectos da avaliação. Como a ciência tem autoridade para descobrir a verdade da forma como as coisas realmente são e realmente funcionam, todas as alternativas têm de ser erradas. O uso do método científico

permite o acesso a leis universais, existentes por uma espécie de direito divino, o que permite que a avaliação, assim realizada, não possa ser contaminada pelos valores do avaliador, do cliente, ou de quem quer que seja. A avaliação produz a verdade e esta não é passível de negociação.

- dado a ciência ser vista como isenta de valores, a adesão ao paradigma científico isenta o avaliador de qualquer responsabilidade moral para as suas acções. Daqui decorre que as utilizações e consequências que a avaliação possa vir a ter (ou não ter) são completamente alheias ao avaliador que se limita a explicar a realidade tal como ela é e como funciona.

Em oposição às abordagens das anteriores gerações avaliativas, Guba & Lincoln, 1989, propõe uma abordagem alternativa que denominam de respondente ("responsive") e construtivista.

"O termo respondente é usado para designar uma diferente forma de focalizar uma avaliação, isto é, decidindo no que temos vindo a chamar os seus parâmetros ou fronteiras¹⁸ [...] através dum processo interactivo e negociado que envolve todos os 'stakeholders' (v. nota 5 p. 5) e que consome uma considerável quantidade de tempo e de recursos disponíveis. É por esta razão, entre outras, que o 'design' de uma avaliação respondente é dito ser emergente." (idem, pp.38-39). Por comparação, podemos considerar que nas gerações anteriores os parâmetros e fronteiras da avaliação eram pré-ordenados ou definidos *a priori* através de negociação entre os avaliadores e os clientes.

Nesta abordagem respondente o algoritmo consiste no facto de iniciar o processo avaliativo com um método destinado a determinar as questões a serem colocadas e as informações a ser recolhidas. Estas consistem nas **reivindicações** (claims) - *"qualquer defesa de um direito que um 'stakeholder' possa introduzir e que seja favorável ao objecto da avaliação."* (idem, p.40 - tradução do autor), **preocupações** (concerns) - *"qualquer defesa de um direito que um 'stakeholder' possa introduzir e que seja desfavorável ao objecto da avaliação."* e **problemáticas** (issues) - *"qualquer tipo de situação acerca da qual as pessoas razoáveis devem discordar."* (idem). Estas diferentes reivindicações,

¹⁸ Os parâmetros e fronteiras são entendidos como as questões que devem ser colocadas e as informações que devem ser recolhidas nas intervenções avaliativas.

preocupações e problemáticas determinadas pelos vários 'stakeholders' serão utilizadas para definir o tipo de informações a serem posteriormente recolhidas.

Uma das principais tarefas do avaliador é conduzir o processo avaliativo de tal forma que cada grupo deva tomar contacto e confrontar as suas construções com as construções de todos os outros, num processo hermenêutico e dialéctico. Se não se chegar a conclusões consensuais em relação às reivindicações, preocupações e problemáticas dos diversos 'stakeholders' - como idealmente seria desejável, mas na prática pouco provável - o avaliador deve recolher informações sobre os aspectos divergentes para, com base nestas informações, empreender e liderar sessões de negociação, em que desempenha o papel de moderador, no intuito de resolver as divergências ainda existentes entre os 'stakeholders'. Depois desta tentativa mediada de obter consensos não surtir efeito, continuando a persistir itens divergentes, estes serão alvo preferencial de próximas avaliações que possam eventualmente vir a ser realizadas quando o tempo, recursos e interesses o permitirem.

"O termo construtivista é usado para designar a metodologia actualmente utilizada na realização da avaliação. Tem as suas raízes num paradigma de investigação que é alternativo ao paradigma científico, a que decidimos chamar construtivista mas que tem muitas outras designações incluindo interpretativista e hermenêutico." (idem, p.38 - tradução do autor).

As metodologias adoptadas pela abordagem construtivista são vistas por estes autores como alternativas destinadas a substituir as propostas pelo método científico, que consideram ter *"virtualmente caracterizado as avaliações empreendidas este século."* (idem, p.43 - tradução do autor). Para caracterizar o paradigma que sustenta a abordagem construtivista descrevem-se as suas suposições fundamentais nos planos ontológico, epistemológico e metodológico (idem. pp.43-44 - tradução do autor):

- no plano ontológico, o paradigma construtivista *"nega a existência de uma realidade objectiva, sustentando pelo contrário que as realidades são construções sociais da mente e que existem tantas construções quantos os indivíduos existentes (embora, evidentemente, muitas construções possam ser partilhadas). Argumentamos que a própria ciência é uma dessas construções; podemos admiti-lo independentemente do panteão de construções que apenas estipulam que não somos questionados a aceitar a ciência como a construção*

correcta ou verdadeira. Salientamos que, se as realidades são construções, então não pode haver, excepto através de imputação mental, leis naturais que governem as construções, como as leis de causa e efeito”;

- no plano epistemológico, “o paradigma construtivista nega a possibilidade do dualismo sujeito - objecto, sugerindo pelo contrário que as conclusões de uma investigação existem precisamente porque há uma interacção entre o observador e o observado que literalmente criam o que emerge da investigação”;
- no plano metodológico, “em consequência das suposições ontológicas e epistemológicas atrás referidas, o paradigma naturalista rejeita a abordagem controladora, manipulativa (experimental) que tem caracterizado a ciência e substituem-na pelo processo hermenêutico/dialéctico que dá completa saliência, e tem em conta, à relação observador/observado na criação de uma realidade construída que é tão informada e sofisticada quanto pode ser num momento particular do tempo.”

A forma respondente construtivista de conceptualizar e de implantar a avaliação pode contribuir para a emergência de uma mudança de paradigma na avaliação nos contextos da educação e da formação (v. Rodrigues, 1998), marcando a evolução para construções mais esclarecidas e complexas que possam responder às exigências dos constrangimentos determinados pela evolução histórica dos contextos sociais que originam, gerem e utilizam a avaliação.

Uma das evoluções que este novo paradigma permite, consiste em substituir a certeza pela relatividade, evitando assim que a nossa preocupação com a descoberta de soluções universais nos impeça de ver como construir soluções práticas com utilidade e significado para as situações concretas. Assim, é possível contrapor a **compreensão** dos significados e utilidades da avaliação para as vivências pessoais nas situações práticas concretas em detrimento da **explicação** técnica das relações de causa e efeito e das leis universais que supostamente regem a natureza e o funcionamento dos objectos da avaliação.

Depois desta análise da evolução das formas de abordar a avaliação de programas no contexto social e educacional, importa agora ver como tem sido enfrentado o problema da avaliação de programas de formação profissional contínua realizados em contexto empresarial. É disso que trata o ponto seguinte.

2. A Abordagem Dominante na Avaliação de

Programas Formativos em Contexto Organizacional

Neste ponto pretende-se analisar a lógica que preside ao processo avaliativo de programas nas organizações. Começa-se pela análise de algumas condições que caracterizam o actual contexto sócio-económico em que se realiza a formação e que constrangem o processo avaliativo. Num segundo momento descreve-se a lógica do algoritmo habitualmente mobilizado para conceber e realizar a avaliação de programas.

No actual contexto dos sistemas produtivos tem vindo a ser atribuída uma crescente importância à formação profissional contínua. O aumento da competição que caracteriza o contexto empresarial actual tem feito emergir a complementaridade entre as exigências da qualidade e da produtividade das empresas e as necessidades de qualificações dos seus recursos humanos. Segundo Matos (1998, pp. 308 e 309) : *“A filosofia político-económica que lhe subjaz (à formação contínua) é a de considerar que há uma sobreponibilidade entre os objectivos inscritos na actividade profissional, enquanto sujeita aos modelos dominantes da produção e os objectivos dos próprios profissionais. Esta tese que é efeito, antes de mais, dos mecanismos de compreensão do emprego sobre o campo do trabalho é naturalizada pelo reconhecimento que a mudança é um modo de ser natural do mundo actual, movido pela lógica do consumo que gera a concorrência, que implica a capacidade permanente de competir que, por sua vez, exige a capacidade de inovar. É a competição na oferta que, garantindo o fluxo de consumo, garante os postos de trabalho. Daí que a qualidade do trabalho, sendo um factor decisivo da competição, é também uma condição de manutenção do emprego e, portanto, dá-se como demonstrada a convergência de interesses entre as exigências da produção e a necessidade de qualificação, isto é, da formação.”*

Ainda de acordo com o mesmo autor, o aparecimento nos anos 80 do conceito de cultura empresarial tem reforçado a consolidação desta relação de

complementaridade entre a formação e as exigências da produção dado que procura promover a *"[...] optimização das relações que se estabelecem entre o trabalho e o funcionamento pessoal. É em obediência a esse princípio estratégico que a formação contínua, na concepção e planificação dos seus modelos de intervenção, já não considera ou tende a não considerar as competências técnicas ou científicas como competências aditivas ou cumulativas individualmente direccionadas, mas integráveis em sistemas de acção socio-profissionais que sejam organizacionalmente significativos e susceptíveis de auto-sustentação ao nível da lógica da empresa."* (idem, p. 309).

Esta importância atribuída às qualificações dos recursos humanos na promoção da eficácia e da competitividade dos sistemas produtivos, contextualizados por ambientes descontínuos e turbulentos em que a mudança é referida como uma exigência permanente, conduziu a que a formação seja vista com uma importância estratégica, *"[...] orientada para e pelo desenvolvimento organizacional [...]"* (idem, p. 310).

Embora no nosso país a importância da formação nas empresas se situe provavelmente mais ao nível do discurso e não tanto ao nível das práticas concretas, tem-se verificado um muito significativo crescimento na realização de programas de formação. Este crescimento tem sido possibilitado pela nossa adesão à União Europeia, que tem permitido o acesso a avultados fundos públicos destinados a financiar acções de formação sem que as empresas tenham necessidade de investir. Noutros países, também o estado e as empresas¹⁹ têm vindo a fazer, crescentemente, avultados investimentos na realização de programas de formação contínua.

Apesar desta crescente importância atribuída na nossa sociedade à formação, verifica-se, aparentemente de forma paradoxal, que ao nível das avaliação dos programas, as práticas se limitem, na maioria dos casos, à opinião a quente dos formandos sobre os aspectos pedagógicos e as condições logísticas da realização das acções, como já foi referido anteriormente. Uma das possibilidades, eventualmente pertinente, para compreender este tipo de procedimento avaliativo, consiste na suposição de que a realização de

¹⁹ Marques, Cruz & Guedes (1995) ilustram este aspecto, citando Noe (1986) e Cascio (1991), referindo: *"[...] desde a 2ª Grande Guerra, o esforço financeiro envolvido, pelas empresas, em programas de formação profissional, ser quase exponencial - recentemente figuras públicas nos Estados Unidos, noticiam o facto de as organizações despendem anualmente acima de 30 biliões de dólares em formação, envolvendo 15 biliões de horas de trabalho."*

programas pelas empresas seja determinada pela oportunidade de acesso aos fundos públicos, limitando-se, portanto, ao preenchimento dos questionários sobre a satisfação dos formandos, que é imposta pela regulamentação que enquadra a formação financiada pelo Estado e pela União Europeia, descurando, assim, a possibilidade de desenvolver as qualificações dos nossos trabalhadores, tantas vezes referidas como a maior debilidade do nosso sistema produtivo.

Neste sentido se pronuncia Campos (1989), citado por Lacomblez & Freitas (1992), que defende não ser garantido que a utilização dos fundos estejam a produzir as qualificações profissionais mais ajustadas às exigências de desenvolvimento do nosso país. Estas autoras consideram que a grande proliferação das práticas da formação profissional contínua não foi articulada com um projecto global de desenvolvimento nacional e referem a convicção mais ao menos generalizada nos empregadores que a formação dos seus colaboradores *"[...] é com frequência, na conjuntura portuguesa, um luxo, admissível se não exigir investimentos."* (p. 11 - tradução do autor).

Na análise da grande generalização deste procedimento avaliativo, Reto & Nunes (1992), que o consideram apenas destinado *"[...] a medir a capacidade de sedução do formador e o nível de satisfação imediata dos formandos, pelo que não é minimamente preditivo do impacto (da formação) a nível pessoal ou organizacional."* (p. 44) adiantam duas razões para a difusão desta prática:

- a analogia, muito generalizada nos actores dos processos formativos, com o processo escolar, centrado na transmissão de conhecimentos e na apropriação individual por parte dos alunos, o que justificaria a focalização da avaliação nos *"[...] métodos pedagógicos e no exame individual sobre o saber adquirido."* (idem);
- a ideia, também muito consensual, de que a formação poderia ser a solução para todos os problemas de qualificação dos trabalhadores, de deficiências de organização do trabalho e do aumento da produtividade.

Uma outra dimensão importante para compreender a exiguidade das práticas avaliativas da formação financiada, poderá ter a ver com o papel de "almofada social" que alguns Estados e a União Europeia reservam para as políticas de formação, particularmente no controlo do desemprego. A este

propósito Matos (1998, p. 313), referindo-se aos parâmetros das instâncias comunitárias que predefinem o campo da formação, indica que visam “[...] o controlo dos níveis de emprego em empresas de risco ou o controlo do desemprego temporário ou da exclusão social dos grupos desactivados pela crise económica ou, pura e simplesmente inactivos.” Nesta circunstância, a avaliação poderá ser considerada um desperdício, conforme referido por um promotor institucional de formação que reagiu da seguinte forma a uma sugestão de avaliação de um programa: *“com os custos que isso poderia comportar, ocupava N jovens desempregados durante meses.”*

Ainda na tentativa de compreender esta contradição que parece existir entre a ambição do discurso social sobre a avaliação e o fraco desenvolvimento das suas práticas concretas, Voisin, (1996) refere o *“cepticismo gestionário”* (p. 179) que resulta do facto dos efeitos da formação, enquanto investimento imaterial, serem opacos, o que leva a que os gestores, devido às limitações da avaliação nestas circunstâncias, optem por procedimentos menos ambiciosos mas mais eficientes: *“Não é mais convenientemente limitarmo-nos a procedimentos simples mas já testados, como por exemplo a constatação da satisfação dos formandos? Quem está melhor colocado do que a pessoa que aprende para lhe saber o que lhe convém?”*

Na compreensão da pouca ‘ousadia’ das práticas avaliativas, também se poderá invocar a cultura organizacional e de gestão ainda predominante no nosso país que vai no sentido de utilizar pouco, ou mesmo desvalorizar, os processos mais abertos de tomada de decisão e de condução de políticas e dos negócios assentes na circulação de informação e no debate participado e tecnicamente fundamentado. A avaliação dos programas, através de abordagens mais sofisticadas, poderá produzir resultados que ponham em causa a qualidade ou a legitimidade de certas decisões, podendo, assim, ameaçar interesses e poderes instituídos.

Contudo, esta precaridade das práticas avaliativas tem vindo a ser questionada. As expectativas que se atribuem à formação, os meios que lhe foram disponibilizados, as formas de organização que foi adoptando, vão sendo postas em causa e começa a emergir uma acentuada procura de avaliação da rentabilidade dos dispositivos formativos, particularmente em organizações que se auto-financiam na realização de programas.

Na tradicional distinção entre “avaliação interna”, que privilegia a análise das práticas pedagógicas da formação e a “avaliação externa”²⁰ interessada na análise dos efeitos da formação no campo económico e social, parece haver uma forte pressão para acentuar uma *“[...] importância crescente atribuída às dimensões económicas e quantitativas dos fenómenos da formação.”* (Voisin, 1996, p. 180). Esta tendência é também confirmada por Matos (1988, pp. 311-312), que invocando Charlot (1989), escreve: *“a formação contínua, tal como a induzem as práticas e as políticas formativas a partir da década de oitenta, já não define a sua qualidade pelos efeitos da formação em si mesmo, mas pelo uso que se pode fazer dela no mercado de trabalho. Citando o autor em referência, a qualidade da formação, de facto, não é avaliada pelo desenvolvimento pessoal e social do formando, nem pela validade intrínseca dos saberes que ela dispensa ou dos valores que inculca, mas pela sua eficácia no campo da actividade económica.”*

Ao nível das práticas avaliativas, eminentemente dominadas por preocupações de quantificação, a distinção entre os níveis pedagógico da execução dos programas e o seu impacto na eficiência e na eficácia das organizações, preconizado na maioria das abordagens avaliativas no contexto dos sistemas produtivos²¹ tem conduzido a grandes dificuldades de operacionalização dada a sua grande complexidade e o seu carácter eminentemente mutável. Voisin (1996, p. 180 - tradução do autor) considera a este propósito que *“[...] a introdução de um modelo externo (avaliação externa) a par de um modelo endógeno (avaliação interna) foi a causa de uma ruptura que levou a reduzir, na melhor hipótese, o acto pedagógico a uma caixa negra e, na pior, a avaliação a um controlo.”*

Depois de analisadas algumas das dificuldades com que se debate o processo avaliativo de programas em contexto organizacional, descreve-se no ponto seguinte a lógica tradicional da avaliação nas empresas.

2.1. A Lógica da Avaliação de Programas Formativos

Nas organizações o processo formativo é encarado como *“a sistemática aquisição de atitudes, conceitos, conhecimentos, regras, e competências que*

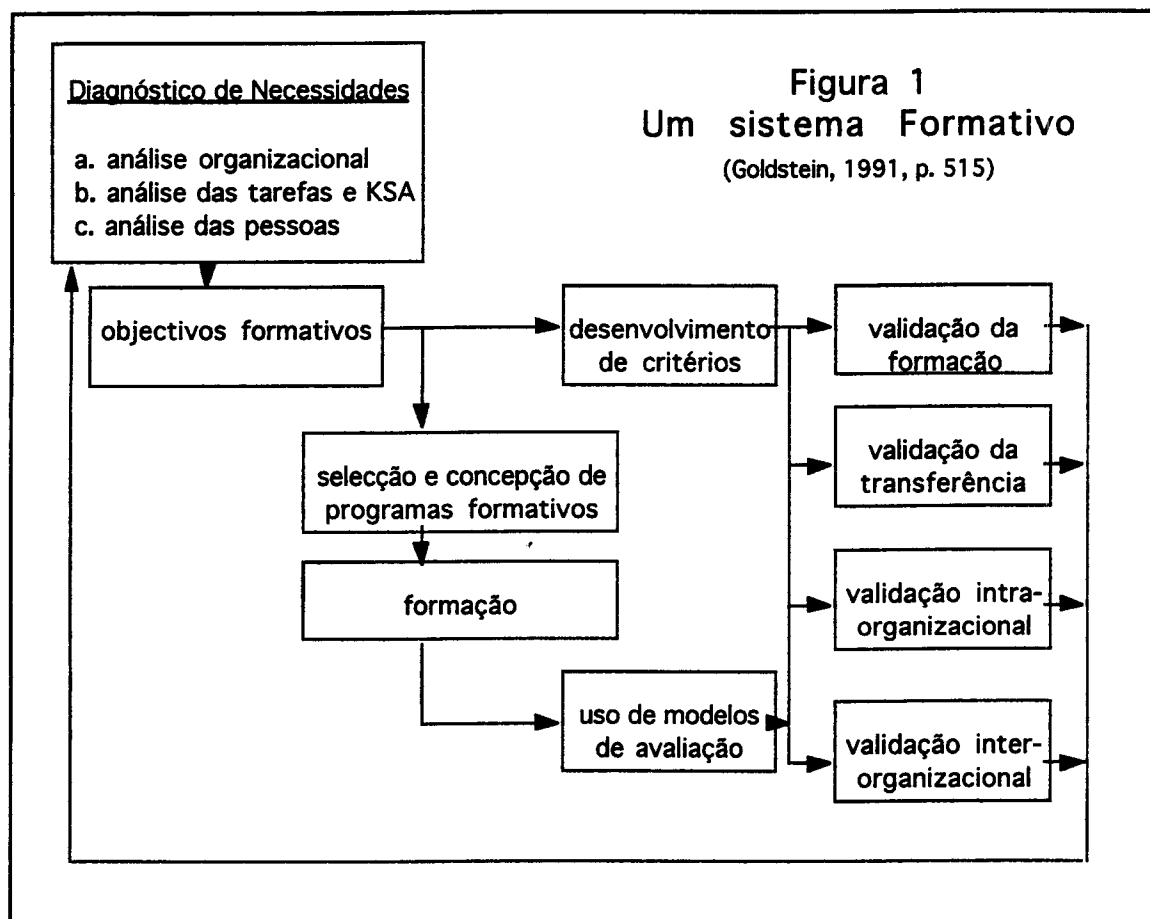
²⁰ Muitas vezes referida na gíria técnica como avaliação e validação da formação.

²¹ O mais célebre destes modelos é proposto por Kirkpatrick no final dos anos 60 com a distinção dos seguintes níveis: 1 - reacção, 2 - aprendizagem, 3 - comportamento e 4 - resultados.

resultam em melhorias de desempenho no trabalho.” (Goldstein, 1991, p.508 - tradução do autor). Quer se realize nos locais de trabalho (como no caso da formação “on-the-job”), quer se realize noutros locais (como no exemplo da formação em sala), a formação consiste num “contexto de aprendizagem sistematicamente planificado baseado num cuidadoso diagnóstico de necessidades das exigências do trabalho e das capacidades dos formandos.” (idem).

Para evidenciar os componentes do processo e o seu funcionamento, poderá ser útil analisar um sistema formativo, tal como é habitualmente conceptualizado (v. figura 1). Neste modelo, o ponto de partida é o diagnóstico de necessidades “*necessário para estabelecer, quer o programa de formação, quer o modelo de avaliação.*” (idem, p. 514). No diagnóstico de necessidades a análise organizacional é utilizada para estudar os vários subsistemas da organização de modo a verificar se a formação é necessária, se uma intervenção formativa pode originar comportamentos que sejam transferíveis para a organização e se as aprendizagens no contexto formativo são congruentes com a cultura e o clima da organização. Depois da análise organizacional é necessário determinar as tarefas requeridas pela função e os conhecimentos, competências e aptidões (KSA²²) que são necessárias para as desempenhar. Na última etapa do diagnóstico de necessidades, através da análise das pessoas, determinam-se quais são as pessoas da organização que precisam de formação e que tipo de formação precisam.

²² A designação KSA está bastante difundida na literatura anglo-saxónica e designa Knowledge, Skills e Abilities.



A partir das informações obtidas no diagnóstico de necessidades são elaborados os objectivos formativos que descrevem as KSAs a serem alcançadas no final da execução do programa. A partir dos objectivos são concebidos, quer os programas de formação, quer os critérios de sucesso que serão usados para julgar a sua adequação.

A etapa seguinte consiste na configuração do conjunto de condições que favorecem a consecução dos objectivos (condições de aprendizagem, selecção de meios, técnicas e métodos pedagógicos adequados às tarefas que é suposto os formandos virem a desempenhar).

Finalmente, o processo de avaliação envolve dois procedimentos: estabelecimento de medidas de sucesso (critérios) e utilização de dispositivos de experimentação para determinar que mudanças ocorreram durante a formação e na transposição dessas mudanças para a organização. Os critérios devem ser estabelecidos para avaliar os formandos no final do programa de

formação e para avaliar o seu desempenho no posto de trabalho (validade da formação e validade da transposição ou da transferência). Para realizar a validação intra-organizacional e inter-organizacional o processo avaliativo deve recorrer a modelos de avaliação, como por exemplo aos planos pré-experimentais, experimentais e quase-experimentais.

Segundo Goldstein (1991, p.57 - tradução do autor), *“a avaliação é a recolha sistemática de informações descritivas e de julgamento necessárias à efectiva tomada de decisão relacionada com a selecção, aceitação, valor e modificação de várias actividades de formação. Os programas de formação reflectem diversos objectivos que vão do progresso dos formandos às finalidades da organização. Desta perspectiva, a avaliação é uma técnica de recolha de informações que possibilita a revisão dos programas para alcançar os múltiplos objectivos formativos.”*

Para ilustrar as questões que esta abordagem deve enfrentar na avaliação de programas, Golstein (1991) sugere que se analisem as seguintes queixas:

- **A queixa do formando.** Houve uma conspiração. Acabei de frequentar o meu programa de formação. Realizei mesmo um pré-teste e um pós-teste. O meu resultado no pós-teste era significativamente melhor que os resultados dos meus amigos do grupo de controlo no posto de trabalho. Contudo, acabei de perder o meu trabalho porque não consegui desempenhar a actividade.
- **A queixa do formador.** Houve uma conspiração. Toda a gente elogiou o nosso programa de formação. Disseram que era o melhor programa que alguma vez frequentaram. Os formandos tiveram mesmo hipótese de se divertirem um pouco. Agora, os formandos disseram-me que os gestores não os deixaram desempenhar a função tal como os treinamos.
- **A queixa da organização.** Houve uma conspiração. Os meus concorrentes usaram o programa de formação e para eles funcionou. Economizaram um milhão. Implantei-o estritamente a partir dos manuais deles e os meus trabalhadores continuam a não ser capazes de realizar o trabalho.” (pp.570-571 - tradução do autor).

Estas preocupações revelam algumas das questões fundamentais que estão subjacentes à avaliação tal como é concebida nesta abordagem. Para a

sua realização, os avaliadores deveriam ser capazes de responder às seguintes questões:

- *“O exame dos vários critérios indica que ocorreu uma mudança?”*
- *As mudanças podem ser atribuídas ao programa?*
- *É possível que mudanças similares ocorram com novos participantes do mesmo programa?*
- *É possível que mudanças idênticas ocorram com participantes diferentes do mesmo programa numa outra organização?”* (Goldstein, 1991, p.571 - tradução do autor).

Em síntese, pode considerar-se que esta lógica de avaliação de programas é claramente tributária de um posicionamento epistemológico de tipo objectivista e quantitativo em que os programas, apesar de enquadrados em processo de mudança, e considerados eles próprios como mudanças, são avaliados como se fossem produtos estáticos cuja natureza e funcionamento supostamente obedecem a leis de causalidade. Outro aspecto interessante na análise desta lógica é a concepção do sistema social de tipo orgânico que subjaz a este tipo de abordagem, em que a funcionalidade do sistema preside a toda a lógica do processo formativo, como se pormenorizará no ponto 4 deste capítulo.

No sentido de reflectir sobre formas alternativas de equacionar e realizar a avaliação, no ponto seguinte caracteriza-se a abordagem das teorias subjacentes aos programas. A opção por esta abordagem foi determinada pela sua utilização na estruturação do trabalho de campo e por constituir uma reacção às debilidades das práticas inspiradas no modelo experimental.

3. As Teorias Subjacentes ao Programa: Uma Reedição do Ideário Positivista

Com o desenvolvimento deste ponto, pretende-se caracterizar a abordagem das teorias subjacentes ao programa no contexto da avaliação. Começa-se pela análise das condições em que esta abordagem emergiu para salientar a forma como, apesar de ser uma reacção às práticas inspiradas no modelo experimental, constituiu uma tentativa de reabilitar os pressupostos e a influência desse modelo pela via das teorias causais que supostamente explicam a funcionalidade dos programas através de uma nova aproximação

entre a avaliação e a investigação. Descrevem-se algumas das propostas sobre a caracterização e o funcionamento destas teorias, bem como, a enumeração de possíveis utilizações que lhes podem ser atribuídas no contexto avaliativo. Conclui-se que, apesar das potencialidades atribuídas pelos seus proponentes, esta abordagem não tem sido alvo de grandes desenvolvimentos ao nível das práticas avaliativas empreendidas.

3.1. Condições de Emergência das Teorias Subjacentes ao Programa

Como foi referido no ponto 1 deste capítulo, desde os anos 60 a discussão acerca das metodologias da avaliação de programas tem sido dominadas pelos paradigmas²³ positivista e pós-positivista (v. Guba & Lincoln, 1994). As práticas de avaliação que têm originado, baseadas nos princípios metodológicos e nos procedimentos do modelo experimental, destinam-se sobretudo a verificar em que extensão os objectivos do programa foram alcançados, se os resultados desejados são atribuíveis ao programa e se este constitui a alternativa mais eficiente (Greene, J.C., 1994).

A preponderância do modelo experimental nas práticas e na literatura da avaliação de programas deve-se, segundo Chen & Rossi (1983, p. 284 - tradução do autor), ao facto de: *“Uma característica muito sedutora e atractiva das experimentações controladas consiste em não ser necessário compreender como é que um programa funciona para poder, através de experimentações aleatórias, estimar os seus efeitos, desde que as metas e os objectivos do programa possam ser razoavelmente mensuráveis.”* Desta forma foi possível a proliferação do receituário dos manuais de avaliação que prescrevem os procedimentos a adoptar num processo avaliativo sem qualquer referência aos pressupostos teóricos que estão subjacentes ao programa (Chen & Rossi, 1983).

Este facto desviou a atenção dos avaliadores da preocupação de compreender o conteúdo teórico e o funcionamento dos programas sociais, limitando, assim, a consequente possibilidade de se desenvolverem modelos teóricos aplicáveis às intervenções sociais. Estes modelos teóricos permitiriam a

²³ Guba & Lincoln (1994, p.105 - tradução do autor) definem paradigma como “o sistema básico de crenças ou a visão do mundo que guia o investigador não apenas nas escolhas do método mas em opções fundamentais em termos ontológicos e epistemológicos.”

utilização de planeamentos experimentais ou quase-experimentais de forma a incrementar a efectividade dos programas. (Chen & Rossi, 1983).

As consequências desta falta de atenção dada às teorias conduziu a que os resultados das investigações sobre avaliação forneçam frequentemente escassa e, por vezes, distorcida compreensão sobre os programas. Consequentemente, torna-se difícil saber se os desajustamentos que se verificam se devem a falhas nos fundamentos conceptuais do programa ou a condições menos adequadas na sua implementação (Chen & Rossi, 1983).

A avaliação inspirada na abordagem experimental, focalizada sobretudo nos resultados, é por vezes impraticável, tem generalização limitada, e produz pouca ou nenhuma informação acerca das razões pelas quais o programa funciona ou não funciona. Ou seja, a abordagem experimental considera em que medida o programa resulta ou não resulta, mas não considera porquê e como funciona.

É neste contexto das limitações da utilização da abordagem experimental tradicional na avaliação que surge a perspectiva das teorias subjacentes aos programas. O interesse que despertou resulta da visão que para realçar a qualidade e utilização dos resultados da avaliação é necessária uma análise compreensiva dos programas de forma a possibilitar a sua generalização para outros locais e para outras populações.

Contudo, a emergência desta teoria não visava opor-se aos modelos e técnicas existentes na avaliação experimental²⁴. O que efectivamente se pretendia, era que emergissem nos modelos de avaliação preocupações em incorporar mais profundamente e explicitamente os padrões e procedimentos das conclusões da investigação em educação e nas ciências sociais ligadas à avaliação, particularmente os que estão relacionados com as questões causais, relacionando meios e fins (Reynolds & Walberg, 1990)

²⁴ A este propósito, Greene (1994, p. 532 - tradução do autor) refere que apesar do falhanço da lógica experimental em responder aos pedidos dos contextos avaliativos, *"as velhas certezas foram destronadas, mas não foram abolidas"* e geraram-se *"novos esforços para manter a primazia da ciência e dos cientistas na avaliação dos programas sociais - cujo exemplo mais representativo é a «theory-driven evaluation» de Chen & Rossi (1983)- com os avaliadores pós-positivistas a continuarem a deter uma forte posição entre os teóricos e os metodologistas e o predomínio entre os implementadores da avaliação e, talvez o mais notável, entre os clientes. «como pode isto ser uma avaliação se não tem um grupo de controlo?» permanece um lamento familiar vindo do terreno."*

3.2. Caracterizações de Teoria Subjacente ao Programa

Bickman define a teoria subjacente ao programa como *"a construção de um modelo plausível e equilibrado da forma como é suposto o programa funcionar"* (Bickman, 1987, p. 5 - tradução do autor) face ao problema que lhe deu origem.

Reynolds & Walberg (1990, p. 21 - tradução do autor), referem que a *"teoria subjacente ao programa é uma concepção de como e porquê um programa funciona. Embora seja frequentemente implícita na avaliação pelas suposições que um gestor ou um avaliador do programa possuem, a teoria subjacente ao programa refere-se geralmente à formulação explícita da forma pela qual o programa opera."*

Conrad & Miller (1987) usam o termo «filosofia do programa» para significar o sistema de crenças, de teorias e de valores que definem e influenciam a estrutura, população a que se dirige, processo e resultados que promove. Assumem, numa perspectiva dedutiva, que a filosofia é anterior às manifestações físicas e comportamentais do programa e acreditam que esta perspectiva facilita o uso de métodos experimentais através do levantamento de hipóteses que seriam posteriormente testadas e comparadas com outras avaliações.

Para Scheirer (1987, p. 60 e 61- tradução do autor), a teoria subjacente ao programa consiste em *"um ou mais conjuntos de suposições causais, ou relações de causa e efeito, que proporcionam o racional para a avaliação do programa. Tais teorias podem basear-se simplesmente em noções do senso comum acerca das formas como os actores relevantes se comportam. Preferencialmente, as teorias são derivadas da base empírica dos estudos científicos cujo domínio é relevante para o conteúdo dos componentes do programa a ser desenvolvido."*

Esta autora (Scheirer, 1987, p.61 - tradução do autor) distingue a teoria subjacente ao programa da teoria subjacente ao processo de implementação. Esta é definida como *"o corpo de conhecimentos acerca das relações de causa e efeito que ajudam a explicar porquê uma componente observada da implementação foi realizada."* Digamos que a teoria subjacente ao programa ajuda a especificar em que é que consiste o programa, enquanto que a teoria subjacente ao processo de implementação ajuda os avaliadores e os gestores do programa a compreender porquê foi ou não executado como estava previsto.

De acordo com McClintock (1987) a teoria subjacente ao programa é composta por explicações científicas, teorias implícitas, modelos de *inputs*, de processos e de *outputs*, assim como por enunciados das políticas que se pretendem implementar.

Wholey (1987, p. 77 - tradução do autor) considera que a teoria subjacente ao programa *"inclui a medição da performance do programa (recursos gastos, actividades do programa e resultados do programa) e o testar das suposições causais que fazem a ligação entre os recursos, actividades e resultados do programa."*

Para Shadish (1987, p.93 - tradução do autor) *"a teoria subjacente ao programa dá informação e facilita a mudança de duas formas complementares e mutuamente dependentes:*

- *a **microteoria** subjacente ao programa descreve a estrutura e características do que está a ser avaliado em suficiente pormenor para proporcionar informação sobre a natureza geral do projecto ou programa, do seu funcionamento e (quando é evidente que o conjunto não pode ser alterado) das partes das suas componentes alteráveis;*
- *a **macroteoria** subjacente ao programa pormenoriza os factores sociais, psicológicos, políticos, organizacionais e económicos que facilitam ou constroem a mudança no interior ou no exterior dos programas."*

Apesar da importância da complementaridade e da dependência mútua entre a macro e micro teorias, a maior parte dos teóricos da avaliação concentram-se quase exclusivamente na microteoria. O facto de os avaliadores de programas sociais defenderem frequentemente que as melhorias de curto prazo constituem um dos seus objectivos prioritários e a constatação dos sistemas sociais serem marcadamente resistentes a mudanças sociais importantes, podem constituir possíveis explicações para esta escassa atenção dada à problemática da mudança social que contextualiza a avaliação de programas e que constitui o objecto de estudo da macroteoria que lhes está subjacente. (Shadish, 1987).

Qualquer que seja a sua definição, a teoria subjacente ao programa é especificada em relação a propósitos ou meios, tal como são definidos pelos conceptores e avaliadores, com o objectivo de clarificar o que pode ser esperado

do programa e como um referencial que pode guiar a selecção das medidas destinadas a avaliar *inputs*, processos e *outputs* (Reynolds & Walberg, 1990).

Podemos concluir que todos os programas têm teorias subjacentes mesmo que implícitas, fragmentadas e inadequadamente conceptualizadas. São constituídas por conjuntos de importantes suposições que podem incluir constructos básicos como a concepção sobre a natureza humana, suposições acerca da natureza do problema, da população-alvo e das fronteiras do programa, ou das suas condições limitadoras. A estas suposições são adicionadas suposições acerca das ligações causais dentro do programa, articulando as múltiplas e complexas inter-relações entre os seus componentes. (Bickman, 1987).

No contexto da teoria subjacente ao programa é importante constatar o sentido em que é entendido o conceito de teoria. A forma como *"os conceptores e implementadores de programas utilizam o termo teoria é para significar uma vaga noção ou palpite, habitualmente não baseados nos conhecimentos das ciências sociais."* (Bickman, 1987, p.6 - tradução do autor).

Em grande parte das situações *"os responsáveis pela definição de políticas e os conceptores de programas não são cientistas sociais e as suas teorias (se tiverem alguma) é provável que sejam simplesmente o folclore corrente dos meios de comunicação social mais intelectualizados."* (Chen & Rossi, 1983, p.285 - tradução do autor).

Por vezes, também os objectivos e as teorias subjacentes ao programa podem ser definidas de forma intencionalmente ambígua por razões políticas ou tácticas como, por exemplo, para obter a adesão dos diferentes actores com interesses investidos no programa. Por estas razões é muito frequente que as teorias subjacentes ao programa sejam definidas de forma não explícita ou que não sejam adequadas ou plausíveis, tendo em conta a forma como agem ou afectam o problema que esteve na sua origem. Daqui pode decorrer que, quando os avaliadores procuram circunscrever a sua operacionalização junto das pessoas que o desenvolveram ou executaram, elas não sejam muito inteligíveis de imediato ou não sejam mais do que suposições vagas sobre a forma como concebem o funcionamento do programa. Torna-se, assim, importante que os avaliadores procurem desenvolver redes causais mais elaboradas e plausíveis sobre a concepção e implementação do programa, em

vez de confiarem nestas intuições e suposições. (Bickman, 1987 e Chen & Rossi, 1983).

Enfim, os responsáveis pela definição das políticas e os demais actores envolvidos no programa podem possuir teorias diferentes entre si ou em oposição directa com os conhecimentos disponíveis nas ciências sociais. Nestas circunstâncias é importante referir que, segundo Bickman (1987, p.14 - tradução do autor), reportando-se a investigações na psicologia social: *“as teorias sociais que as pessoas têm acerca dos eventos são em larga medida baseadas em explicações causais da forma como as variáveis sociais se inter-relacionam.”* e que existem evidências “[...] *que as pessoas que possuem crenças extremadas acerca da natureza causal dos eventos sociais não se tornam apenas enviesadas na forma como interpretam novas informações, como se tornam mais polarizadas quando expostas a informações que contrariam a sua teoria inicial.*”

De acordo com estas formas de conceber a avaliação de programas, Bickman (1987) sugere que grandes potencialidade se podem abrir à avaliação com a utilização desta abordagem que se destacam no ponto seguinte.

3.3. Funções das Teorias Subjacentes ao Programa

Como já foi referido, as teorias subjacentes ao programa emergem num contexto de evolução na avaliação de programas em que os modelos de “caixa negra”, com o simples apelo à mensuração das relações entre *input* e *output*, ou à simples verificação das relações entre objectivos e resultados, têm dado lugar a preocupações de estudar o interior da “caixa negra” para compreender a lógica do programa, as teorias que explicam como é suposto o programa afectar o problema que o originou.

As teorias subjacentes ao programa podem acarretar benefícios para a determinação de elementos relevantes que expliquem e articulem as relações existentes entre os programas e os resultados que estes promovem e a possibilidade de construir modelos teóricos consistentes que permitam explicações transponíveis para outros contextos, facultando, assim, a incrementação do ajustamento dos programas e das intervenções avaliativas às reais necessidades dos seus beneficiários.

Bickman (1987) sugere uma série de funções ou utilizações que as teorias subjacentes ao programa podem proporcionar na avaliação, dos quais se dará conta de seguida.

3.3.1. Contribuir para a Evolução dos Conhecimentos nas Ciências Sociais

A avaliação pode ser um importante terreno para a investigação nas ciências sociais. Certas investigações aí desenvolvidas são efectuadas em laboratório, no qual os investigadores manipulam variáveis independentes teoricamente significativas para determinar os seus efeitos numa variável dependente teoricamente significativa, sendo o ponto determinante para a contribuição teórica dos estudos a relevância teórica das variáveis como boas operacionalizações de constructos mais abstractos.

A avaliação de programas poderia fornecer contributos importantes à teoria das ciências sociais se o programa (variável independente) e as medidas dos seus resultados e processos (variáveis dependentes) fossem teoricamente significativas. Através da teoria subjacente ao programa é possível garantir validade de constructo às variáveis.

Poderiam também ser desenhados estudos para aumentar o conhecimento sobre custos, efeitos e impactos.

Para ser possível utilizar a avaliação de programas na realização de testes rigorosos e válidos numa perspectiva teórica, é necessário que isso seja pensado previamente para poder ser incorporado no programa e para que os dados apropriados sejam coligidos pelos avaliadores.

3.3.2. Apoiar os Responsáveis pela Definição das Políticas

Tal como para os académicos e teóricos, também para os responsáveis pela definição das políticas têm interesse na possibilidade de generalizar os resultados da avaliação. Eles precisam de saber se os resultados de um programa, ou de alguns dos seus componentes, são transferíveis para outros contextos.

Para além de saber se determinado programa é eficazmente utilizável com outras populações, noutros locais e noutros momentos temporais, também seria importante poderem saber se esse programa é uma operacionalização válida da

teoria que lhe está subjacente. Nesse processo de generalização não basta explicar a natureza do programa, mas é também necessário explicar a natureza da sua teoria subjacente.

3.3.3. Discriminar entre Inadequação do Programa e Inadequação da Teoria

A inadequação dos efeitos do programa pode dever-se, quer à inadequação da teoria que lhe está subjacente, quer à incorrecta implantação desse programa, isto supondo que a avaliação é fiável, facto que deve ser inicialmente verificado quando se detectam falhas nos efeitos de qualquer programa.

Este aspecto realça a importância da distinção entre concepção e implementação (Berthelette, 1995 e Scheirer, 1987), particularmente quando o programa é realizado em vários locais, com um número elevado de beneficiários e em que as características destes são variáveis.

A inadequação da teoria subjacente não pode ser evidenciada a não ser quando se verifica que o programa foi convenientemente operacionalizado. Provavelmente muitas intervenções são e foram consideradas como teoricamente inadequadas devido a deficientes análises da forma como a implantação se desenvolveu.

3.3.4. Identificar o Problema e do Grupo-Alvo

A teoria subjacente ao programa permite clarificar as relações entre o programa e o problema que o desencadeou. Esta relação deve ser cuidadosamente analisada pelos conceptores e executantes do programa de forma a garantir que o programa é ajustado à resolução do problema e dirigido ao grupo apropriado.

A teoria subjacente ao programa possibilita circunscrever as condições pelas quais o programa poderá produzir os efeitos desejados, articulando a natureza do problema e a população a quem deve ser dirigido.

3.3.5. Providenciar Margem Discricionária na Implantação do Programa

A teoria subjacente ao programa além de descrever os elementos ou componentes do programa, pode indicar também a importância relativa desses elementos. Garante-se, assim, que os seus componentes críticos sejam conhecidos pelos implementadores de forma a que sejam impreterível e adequadamente executados.

Os responsáveis pelo programa devem perguntar-se sobre quais os elementos que, não sendo cumpridos, conduziriam ao falhanço do mesmo e explicar aos operacionais envolvidos na implantação que a sua margem discricionária teria de garantir a correcta execução desses factores críticos.

3.3.6. Descortinar Efeitos Inesperados²⁵

Uma das vantagens de descrever a teoria subjacente ao programa está ligada com o facto de ela tornar possível ir para além dos objectivos enumerados pelas pessoas responsáveis pela sua concepção. De acordo com a «goal-free philosophie» de Scriven o avaliador pode estar atento aos efeitos positivos e negativos que por vezes não são esperados pelos conceptores e implementadores do programa.

A teoria subjacente ao programa permite que o avaliador não se centre apenas nos resultados previstos nos objectivos, muitas vezes associados a interesses de alcance político, mas que se preocupe também nos resultados inesperados que podem ser inferidos da teoria subjacente.

3.3.7. Especificar as Variáveis Intervenientes

A teoria subjacente ao programa proporciona as ligações causais entre as actividades do programa e os seus efeitos. Ao desenvolver esta teoria é possível referir as ligações entre as actividades do programa e as variáveis intervenientes para obter os resultados finais do projecto.

²⁵ A detecção de efeitos inesperados, positivos ou negativos, é um aspecto relevante nas intervenções avaliativas, dado que o impacto do programa não se manifesta apenas nos resultados desejados (previstos nos objectivos). Podemos dizer que o impacto de um programa resulta dos da consecução dos seus efeitos desejados e inesperados (positivos e negativos).

Por vezes são usados modelos de fluxos para ilustrar visualmente as conexões entre as actividades do programa, as variáveis intervenientes e os seus resultados.

3.3.8. Providenciar o Uso de Avaliação Formativa

O principal objectivo de uma estratégia de avaliação formativa é estimular decisões que possam contribuir para melhorar o funcionamento do programa. A teoria subjacente ao programa, isto é, os conceitos que são usados para explicar como é que um programa ou a sua implementação irão funcionar, desempenha um papel importante na formulação dessas decisões.

Para além de referir os efeitos finais a obter através do programa, a teoria que lhe está subjacente pode especificar os seus efeitos intermédios. Ao fazê-lo possibilita que se possam introduzir factores correctivos durante o processo de implementação do programa que são possibilitados pela descrição teórica das suposições que estão subjacentes ao seu adequado funcionamento.

Numa avaliação de tipo “caixa negra” que apenas relaciona *inputs* e *outputs* não seria possível sugerir correcções durante o desenrolar da execução do programa por não haver desenvolvimento das teorias que explicam o seu funcionamento.

3.3.9. Clarificar o Tipo de Medidas a Utilizar na Avaliação

A teoria subjacente ao programa conduz o avaliador a desenvolver e escolher medidas que sejam válidas para avaliar o programa. Sem compreensão da teoria não é claro para o avaliador que medidas deve utilizar e qual a validade dessas medidas face às especificidades do programa.

Uma clara circunscrição teórica acerca dos resultados que devem ser produzidos por uma determinada intervenção elucidam o avaliador a produzir ou a escolher as medidas que estão validamente relacionadas com o projecto.

3.3.10. Promover a Obtenção de Consensos

As perspectivas e os interesses dos vários actores envolvidos na realização de um programa constituem frequentemente um aspecto importante

no desenvolvimento da avaliação. As suas teorias subjacentes ao programa, que podem ser implícitas, são um importante constructo a ter em conta na sua execução e, consequentemente, na estratégia avaliativa (v. Conrad & Miller, 1987 e Wholey, 1987).

O processo de elaboração da teoria subjacente ao programa pode ser um elemento de informação e formação para esses actores ajudando-os a compreender os limites do programa. Essa compreensão poderia conduzi-los a formularem expectativas mais realistas e consistentes sobre os resultados que se podem obter num processo avaliativo.

Apesar de todas estas possibilidades de aplicação, pode parecer surpreendente que os avaliadores não tivessem passado a dar mais atenção às teorias subjacentes ao programa. Um estudo citado por Bickman (1987), elaborado por Lipsey *et al.* em 1985, examinou a utilização das teorias subjacentes ao programa numa amostra de 119 estudos de avaliação e chegou à conclusão que dois terços desta amostra tinham uma base no máximo "sub-teórica" (descrições teóricas vagas acerca das estratégias ou dos princípios do programa). Apenas 9% elaboraram teorias integradas. 20% foram consideradas não teóricas ou avaliações denominadas "caixa negra" (com pouca ou nenhuma informação sobre o programa). Esta deficiente utilização poderá ser compreendida pela necessidade de saberes teóricos e substantivos anteriores ao próprio programa.

Apesar da forte oposição às limitações dos procedimentos avaliativos de tipo positivista, esta abordagem pretende reabilitar o ideário deste paradigma através da articulação entre a avaliação e a investigação, na procura da generalização dos resultados da avaliação e abrindo o espaço de intervenção na avaliação, que permanece eminentemente técnica, sobretudo aos cientistas.

Para uma efectiva compreensão da forma como as concepções, enquanto lógicas ou formas de ver alternativas radicadas em opções epistemológicas, orientam as nossas práticas na formação, e por inerência na sua avaliação, Maggi (1996) desenvolve uma teorização sobre a forma como as concepções da formação dependem das concepções do sistema social que lhe subjazem. No ponto seguinte faz-se uma síntese dessa abordagem.

4. Alternativas Epistemológicas na Legitimação das Concepções da Formação

4.1. Introdução

Os objectivos deste ponto prendem-se com a importância de reflectir sobre as concepções ou visões de conjunto sobre a formação no sentido de melhor compreender as influências que daí decorrem para legitimar formas alternativas de idealizar, implementar e avaliar intervenções formativas.

Assumindo a “concepção” como *“uma visão de conjunto fundada sobre escolhas epistemológicas”* e partindo do princípio que *“as diferentes concepções da formação derivam das concepções do sistema social e influenciam teorias, métodos e práticas”* (Maggi, 1996, p.151 - tradução do autor), pretende-se evidenciar as vantagens de explicitar as diferenças essenciais, as diferentes orientações filosóficas, a partir das quais se podem derivar as formas alternativas de compreender e conceber a formação, os seus fundamentos e as suas consequências.

As confrontações dos diferentes modos de ver ou de conceber a formação substituir-se-iam, assim, ao recurso a distinções ou oposições pouco frutuosas (jovens/ adultos, escolar/ empresarial, sala/ posto de trabalho, etc.) ou à mera apresentação, nem sempre vantajosa, de uma diversidade de práticas, de métodos didácticos ou de relações entre os actores para distinguir as diferentes modalidades da formação.

Em síntese, estabelecendo como hipótese de trabalho que as formas de pensar, de conceber, condicionam as formas de fazer, pretendemos, tal como propõe B.Maggi (1996), recorrer a um ponto de ancoragem sólido - possibilitado pela reflexão epistemológica nas ciências sociais - para, a partir das maneiras de pensar e conceber a formação, poder reflectir sobre as suas práticas, as maneiras de a configurar, implementar e avaliar.

4.2. A Formação como Sistema Social

Para esclarecer as diferentes concepções da formação talvez seja útil começar por questionar algumas opiniões e conceptualizações difundidas sem grande discussão, isto é, preconceitos, conforme designação de Maggi (1996, p.152).

Um preconceito com grande aceitação entre os actores ligados ao processo formativo consiste na utilização dos níveis da formação que vão desde a transmissão de conhecimentos até às mudanças de valores como caracterizador das diversas modalidades formativas. Esta visão é especialmente protagonizada pela definição da formação como «saber, saber-fazer e saber-ser» atribuída a Jean Cavozi nos anos setenta (Maggi, 1996, *idem*).

A ampla difusão desta conceptualização deve-se à sua aparente capacidade de distinguir plenamente as diferentes modalidades formativas desde a informação e transmissão de conhecimentos («saber»), passando pela aprendizagem das operações e dos comportamentos («saber-fazer») para culminar na integração das condutas, da tomada de consciência e aquisição dos valores («saber-ser»).

Além de partir do pressuposto inaceitável de que é possível separar conhecimentos, comportamentos e valores, isto é, que sejam possíveis conhecimentos e comportamentos disjuntos de valores²⁶, com base nesta formulação é possível identificar profundas diferenças de «saber, saber-fazer e saber-ser» tendo em conta as «formas de ver» alternativas de interpretar o contexto, o sistema social, que determina a formação, conforme se desenvolve no ponto 4.4. deste capítulo.

Um outro preconceito bastante difundido nas concepções sobre a formação consiste em pensá-la e praticá-la «no vazio», separada do contexto social que a origina e utiliza, excluindo os processos que a precedem e que se lhe seguem. Proceda-se como se a formação se auto-justificasse, como se fosse um fim em si mesma.

Considera Maggi (*idem*) que esta concepção resulta da extensão para a formação não escolar das ideias da tradição pedagógica que consideram a formação escolar como uma realidade pressuposta que se auto-legitima e que é analisada e estudada a partir de si própria.

A consequência que daqui decorre é que, mesmo quando colocamos o epíteto de formação «nas organizações» para distinguir a formação profissional

²⁶ Esta questão está bem esclarecida por Yves Schwartz (1996) quando refere, tomando como referência a ergonomia francófona, que "*aucune activité ne se déploie ou ne se délie sans convoquer en même temps un espace de valeurs.*" (p.147) ou ainda quando a propósito da transferência de competências afirma: "*si l'efficacité de l'activité dans telle situation est inséparable du complexe particulier de valeurs qui s'y noue, le transférable ne relève pas - seulement - de l'objectif et du mesurable mais de l'évolution de ce complexe de valeurs dans la nouvelle situation.*" (p.154).

continua da formação de base ou quando nos socorremos do conceito de «andragogia» em oposição ao conceito de «pedagogia» para significar que nos referimos à formação não escolar, o que habitualmente fazemos é limitarmo-nos a distinguir as práticas no plano didáctico e no plano das relações que se estabelecem entre quem ensina e quem aprende num contexto (nas organizações) e noutro (na escola). Substantivamente a realidade que assim construímos, salvo nestas pequenas distinções, permanece a mesma. Quer num caso, quer noutro, os processos sociais que estão a montante e a jusante do acto pedagógico - ou andragógico - estão excluídos da esfera de interesses da formação.

Sabemos, contudo, que há sempre um contexto, um sistema social, que activa, gere e utiliza a formação. Assim, tendencialmente o sistema estatal origina a formação escolar e a formação extra-escolar é activada pela dinâmica de emprego onde interagem diversos agentes e instituições que o constituem: empresas, organizações e serviços de utilidade pública, organizações sindicais, associações patronais, etc.

É, assim, importante considerar a formação como um sistema social integrado num sistema social mais amplo e mais complexo. *“O próprio momento da formação constitui um sistema social: a turma da escola e o grupo de formação pós-escolar, mas também as situações de formação não institucionalizadas, não etiquetadas, como a vizinhança entre operários na fábrica, de empregados no escritório, de aprendizes na oficina do artesão, os primeiros passos do sindicalista na prática da acção sindical. Conjunto de relações entre duas ou mais pessoas, instrumentalmente orientadas por finalidades específicas, o sistema social da formação está em relação com um sistema social mais complexo: a oficina, a empresa, o sindicato, o Estado.”* (Maggi, 1996, p.154 - tradução do autor).

Concluimos, assim, que a formação é uma actividade organizada que se relaciona com uma actividade organizada mais ampla. É um sistema social, isto é, uma organização²⁷ que está integrada num sistema social ou numa

²⁷ A organização definida como pré-ordenação dos processos ou das acções, é uma dimensão instrumental geral de toda a acção social e colectiva e pode desenvolver-se de várias formas, ser vista de acordo com várias perspectivas (v. Terressac, G. & Maggi, B., 1996, pp.95-99). Ao definir a formação como uma organização pretende-se significar que ela consiste na regulação de uma acção intencional ou finalizada, na pré-ordenação dos fins e dos meios. A formação, como toda a acção social, é finalizada o que requer uma pré-ordenação (que desde logo se assume poder ser alterada com o decorrer da acção) das acções no sentido da consecução das finalidades visadas.

organização de maior amplitude e de maior complexidade que a requer, origina, gere e utiliza. “*Os sistemas sociais ao produzirem-se e desenvolverem-se requerem e produzem, entre outras, actividades de formação.*” (Maggi, 1996, p.155 - tradução do autor).

Esta consideração da formação como sistema social na sua relação com o contexto que a desencadeia, ou nas interfaces que estabelece com uma organização particular, permite a emergência de diferenças, não apenas no que diz respeito às formas, aos conteúdos, às didácticas, mas também de outras características fundamentais nos modos de compreender e conceber a formação que são ignoradas, negligenciadas ou incompreendidas quando nos limitamos à «exterritorialidade» característica do modelo tradicional escolar importado do sistema formal de ensino.

Dado ter-se assumido que as concepções da formação resultam das concepções do sistema social (v. p.46), antes de derivarmos as consequências que decorrem para as diferentes maneiras de ver a formação, é necessário analisar as escolhas epistemológicas que sustentam os modos alternativos de ver o sistema social.

4.3. Diferentes Modos de Ver e Conceber o Sistema Social

Partindo da tese que as concepções do sistema social podem ser explicadas recorrendo às diversas maneiras de ver e de conceber a realidade que nos são possibilitadas pelas escolhas epistemológicas das ciências humanas e sociais, é possível circunscrever as diferentes abordagens em três posições fundamentais. Na definição destas concepções interpreto fundamentalmente a reflexão desenvolvida por Bruno Maggi (v. Maggi, 1996 e Terssac & Maggi, 1996).

4.3.1. A Lógica do Sistema Predeterminado

O que é característico nesta primeira concepção é a visão do sistema como uma entidade natural, concreta, distinta e predeterminada em relação aos sujeitos. A identidade do sistema é independente da identidade dos sujeitos, isto é, o seu agir, a sua permanência ou ausência não lhe alteram a identidade do sistema. O sistema é concebido como uma entidade transcendente em relação

aos sujeitos, existe antes e separadamente dos sujeitos que dele são dependentes.

Em termos epistemológicos dependem desta concepção formas de leitura e interpretação da realidade com *“interpretações baseadas em explicações causais, dedutivas, ou probabilístico-indutivas e sobre explicações funcionais, isto é, sobre pressupostos positivistas da causalidade necessária e da generalização possível e sobre pressupostos funcionais do sistema.”* (Maggi, 1996, p.158 - tradução do autor).

Apesar da escolha epistemológica de fundo não ser diferente - preside a pré-determinação do sistema em relação aos sujeitos - é possível distinguir duas expressões desta concepção: a lógica do sistema mecânico e a lógica do sistema orgânico.

A visão mecanicista da realidade social tem a sua origem na «física social» dos séculos XVII e XVIII e teve, neste século, expressão nas correntes do «Scientific Management» e da «Science of Administration». A visão organicista remonta à «fisiologia social» do século XIX e, na segunda e terceira décadas deste século, presidiu ao funcionalismo antropológico, sociológico e psico-social em que se destaca a corrente das «Human Relations», cuja abordagem mais conhecida e difundida é a «sócio-técnica» (*idem*, pp.156 e 160).

Na lógica mecanicista o sistema é visto de forma pré-determinada, estável, em que as relações entre as partes são rigidamente programadas sem possibilidade de desvio, como numa máquina. Na lógica do sistema orgânico o sistema continua a ser visto de forma pré-determinada, mas as relações relativamente estáveis entre os seus componentes já possuem alguma variabilidade, alguma flexibilidade e, tal como nos organismos vivos, os desvios, regulados de forma homeostática, podem ser admitidos e promovidos se assegurarem uma melhor funcionalidade do sistema.

A racionalidade objectiva absoluta é uma ideia central na visão do sistema mecânico. Assume-se o pressuposto que o decisor tem condições perfeitas nas escolhas que efectua. Na relação entre os meios e os fins, conhece todas as alternativas, domina completamente as consequências de cada alternativa e pode, portanto, escolher a melhor - “the best way” - maximizando simultaneamente os resultados - eficácia - e a utilização dos recursos - eficiência.

Esta racionalidade ilimitada do decisor, o seu perfeito domínio das condições em que decide, assumidas como estáveis, permite que se estabeleçam regras de coordenação precisas e permanentemente válidas para representar e realizar as actividades de cada parte do sistema. O controlo assim assegurado *a priori* permite a definição do programa de forma rígida e absoluta, sem necessidade de correcções, o que conduz à inadmissibilidade de qualquer desvio.

Nesta lógica cada componente do sistema cumpre tarefas específicas que permanecem invariantes e imutáveis, como se de uma máquina se tratasse. É possível dividir as tarefas, formalizar e prescrever rigidamente os procedimentos para as cumprir, circunscrever e hierarquizar as responsabilidades e atribuir competências estáveis.

A funcionalidade do sistema é a ideia-chave na visão do sistema orgânico. Cada sistema possui necessidades funcionais de conservação e integração interna dos seus subsistemas e de adaptação ao meta-sistema que lhe é exterior, tendo em conta a persecução das suas finalidades.

Da mesma forma que num organismo vivo, os subsistemas e o sistema mantêm-se e desenvolvem-se naturalmente dentro de um equilíbrio morfofático. Assim, a variabilidade e a flexibilidade passam a ser possíveis e até desejáveis se potenciarem a funcionalidade do sistema. Em vez da rigidez de coordenação e da solução única da lógica do sistema mecânico, a flexibilidade e a equifinalidade são permitidas e promovidas na lógica do sistema orgânico, podendo haver correcções e desvios do programa, na condição de conduzirem a soluções mais funcionais.

Deixa de haver tarefas ou prescrições rígidas dos procedimentos dos sujeitos que são solicitados a desempenhar papéis configurados como regras que admitem a variabilidade das expectativas, das percepções, dos interesses e dos comportamentos. A dimensão do informal é bastante valorizada no relacionamento entre os sujeitos que podem desempenhar os papéis de forma diferente tendo sempre em vista as necessidades funcionais do sistema.

As variantes mecânica e orgânica de expressão da lógica do sistema predeterminado, apesar das diferenças que temos vindo a enumerar, possuem características essenciais comuns - predeterminação e separação do sistema, concebido como entidade natural e concreta, em relação aos sujeitos - que

conduzem à sua inclusão na mesma escolha epistemológica de fundo, como atrás referimos.

Esta concepção do sistema social devido à sua grande simplificação da realidade social, quer na sua expressão mecânica, quer na sua expressão orgânica, tem marcado de forma particularmente acentuada as representações dos contextos sociais, tendo as suas propostas dos critérios de leitura e interpretação da realidade obtido a maior difusão nas práticas correntes. Isto apesar das outras concepções já existentes no debate das ciências sociais criticarem as insuficiências de ambas as expressões na adequada explicação dos sistemas sociais. A este propósito Maggi (1996, p.157 - tradução do autor) refere que: *“desde os seus primeiros enunciados, a teoria dos sistemas pôs em evidência que não podemos reduzir a complexidade do sistema social às características do sistema natural (ou vivo) condicionado pelas necessidades de adaptação ao meio, e ainda menos às do sistema mecânico, que não comporta nem autonomia, nem auto referência.”*

4.3.2. A Lógica do Sistema Construído

Esta segunda concepção opõe-se frontalmente à visão do sistema predeterminado. Nega que o sistema social possa ser concebido como um fenómeno natural e contrapõe uma concepção de construção social, de um artefacto humano. A relação entre o sistema e os sujeitos inverte-se, o sistema deixa de ser dominante passando os actores a predominar porque são as suas interacções que o produzem. A preocupação com o estudo e a compreensão das relações entre valores, significados, símbolos, formas essenciais, manifestações imanentes da vida social, comunicações de sentido substituem-se à preocupação do estudo das relações entre partes, sectores, funções e regras de comportamento.

No plano epistemológico o que caracteriza esta concepção é que *“a interpretação segue a metodologia fenomenológica: a individualidade dos casos concretos não admite a generalização; não é possível recorrer a uma explicação causal ou funcional; os fenómenos são descritos e compreendidos através da experiência vivenciada por via da qual podem ser referidos à totalidade do sistema.”* (Maggi, 1996, p.158 - tradução do autor).

Desde o início deste século as investigações sociológicas e psicológicas permitiram a expressão desta concepção. Influenciadas pela fenomenologia e pelo pragmatismo, sobretudo a fenomenologia social e o interaccionismo simbólico, aos quais se devem acrescentar pela conexão influências da psicologia dinâmica. (Maggi, 1996, p.157).

Nesta visão do sistema construído o sistema é visto como uma construção social. Ainda concebido como uma entidade concreta, o sistema não existe naturalmente, é produzido pelas regularidades e institucionalização das interacções entre os actores. O sistema não existe a não ser quando as pessoas o produzem e o constroem. O sistema deixa de estar pré-definido, está em permanente mudança e é apenas reconhecível *à posteriori* a partir do sentido que os actores lhe atribuem.

Os actores ao interagirem produzem comportamentos cuja regularidade, pela repetição, originam modos típicos, modelos de relações que se institucionalizam. As manifestações deste conjunto de relações com características típicas e institucionalizadas, o seu significado ou sentido subjectivo para os actores, produzem *à posteriori* o sistema que passa a ser reificado, visto como concreto, uma coisa em si. As manifestações objectivadoras do sistema construído são o conjunto dos papéis, concebidos como interacções padronizadas, desempenhados pelos actores na interacção social. Papéis esses que não são atribuídos pelo sistema, como acontece na lógica do sistema predeterminado, mas assumidos pelos actores e que são constituídos pelos seus comportamentos habituais nas situações típicas, na análise dos quais os símbolos, os valores, os significados, as comunicações de sentido são sinais determinantes para a compreensão destes fenómenos de interacção que constituem a realidade social.

Um outro aspecto importante na caracterização desta visão tem a ver com os aspectos constrangedores e coercivos do sistema construído face ao actor que dele se torna prisioneiro. Cada actor possui as suas estratégias face ao sistema que não pode satisfazer todas. Os modos de interacção típicos que se institucionalizam na relação entre os actores, o controlo e ligação das suas acções, as relações de poder que se estabelecem no contexto organizado em que interagem, limitam e constroem a satisfação das suas estratégias e dos seus interesses. A oposição dos actores aos efeitos não desejáveis do sistema que os aprisionam levam-nos a procurar tomar consciência dos processos de

institucionalização das interacções que os constroem e coagem e a procurar zonas de incerteza que o sistema ainda possua para, degladiando-se em jogos de poder, possibilitarem a satisfação das suas estratégias.

As visões do sistema predeterminado e do sistema construído representam duas concepções opostas do sistema social. Apesar da inversão das relações entre o sistema e os sujeitos, com predomínio do sistema que determina os comportamentos dos sujeitos na primeira visão e predomínio do actor que constrói a realidade social através dos seus comportamentos típicos na segunda concepção, elas possuem, contudo, algumas características em comum. Nas duas concepções o sistema é reificado, é uma realidade objectiva, assume um estado concreto. Também em ambas se verifica uma separação, uma distinção entre os sujeitos e o sistema que são vistos de forma disjunta, quer quando este é pré-existente às acções dos sujeitos, quer quando é resultante *a posteriori* das suas interacções.

4.3.3. A Lógica do Sistema como Processo

O debate epistemológico nas ciências sociais entre as proposições positivistas da racionalidade absoluta *a priori* da concepção do sistema predeterminado e das proposições anti-positivistas da racionalidade *a posteriori* do sistema construído e objectivado possibilitou uma terceira escolha que tende a ultrapassar esta oposição.

Para esta terceira visão *“a realidade social não é nem «objectiva», nem «subjectiva», mas relacional. É da relação social que se extrai o sentido da conduta do actor, não o inverso. O fundamento do sistema das relações sociais não se situa numa ordem externa e natural, mas é em si dotada de sentido e capaz de se transformar. O sistema existe e é reconhecível enquanto se produz e age sobre si mesmo. Não é um sistema em que também existe acção, ou uma acção que ao objectivar-se produz um sistema, que é construído, mas é a acção ela mesma, o seu decurso que se identifica como sistema.”* (Maggi, 1996, pp.157 e 158 - tradução do autor).

Resultante do debate sobre as diferenças entre as ciências sociais e as ciências da natureza, esta visão do sistema como processo remonta à reflexão de Max Weber no início do século sobre o objecto e o método das ciências sociais tendo em vista ultrapassar a oposição entre as duas primeiras

concepções. Em termos epistemológicos as modalidades de base de leitura e de interpretação da realidade desta concepção assentam em aspectos em que *"tanto o esquema clássico da causalidade necessária e o esquema oposto da intuição são afastados; o primado da possibilidade sobre a necessidade é afirmado, e ultrapassa-se a compreensão das vivências subjectivas para a conectar à explicação. Um outro esquema de explicação é posto em evidência, condicional, dirigido à identificação das condições adequadas."* (Maggi, 1996, pp.158 e 159 - tradução do autor).

Nesta lógica o sistema social é concebido como um processo de acção, o próprio decurso das acções e das decisões que visam uma finalidade e que são reciprocamente orientadas. Assim, a reificação do sistema e a separação entre o actor e o sistema deixam de ser possíveis. Podem isolar-se parcial e temporariamente alguns processos secundários do processo principal para facilitar a sua análise reduzindo desta forma a complexidade, mas não é possível separá-los, reificá-los e objectivá-los.

Deixa de haver prevalência ou oposição nas relações entre o sistema e o actor. Este não pode ser disjunto do sistema porque o processo não existe anterior ou posteriormente aos sujeitos e ao seu agir. O sistema é concebido como o agir, o processo de decisões e de acções dos sujeitos, as suas relações e as suas orientações. Não é, portanto, possível observar o sistema do exterior dada a impossibilidade da sua objectivação ou reificação. A observação tem que ser interna, do sistema sobre si próprio. Não é possível compreender o processo a não ser que se esteja dentro dele.

Nesta visão o sistema é um processo de acção que se auto-produz, que se modifica a si próprio, que se auto-regula de acordo com uma racionalidade intencional e limitada. Intencional porque a acção é finalizada. Não havendo pré-determinação, a racionalidade do sistema, e dos actores simultaneamente, também não é *a posteriori*. Existe uma organização, isto é, uma pré-ordenação e orientação das acções tendo em conta as finalidades e as diferentes vias a seguir para a sua consecução (multifinalidade). As limitações da racionalidade têm a ver com a inexistência de regras absolutas e com os limites da razão humana, os limites das capacidades de decidir e de agir dos actores dentro do sistema.

O sistema tem, portanto, autonomia para se auto-produzir escolhendo o seu campo de acção a partir das suas opções, em função dos resultados que

visa e dos processos que eleger para os alcançar definindo, desta forma, as relações de dependência e de autonomia face a outros processos/ sistemas.

O sistema possui também capacidade de auto-regulação porque a acção, para além da capacidade de se produzir, igualmente possui capacidade de se modificar de forma autónoma, alterando os seus objectivos, as suas regras, a sua ordem, os seus valores, as suas mudanças. A regulação que se auto-produz no sistema é também um agir, uma acção organizadora, uma ordenação previsível, mas permanentemente variável e modificável do processo de acção, quer nos seus resultados, quer nas acções para os alcançar.

Esta lógica concebe o sistema social como um percurso activado por um sentido finalizado, um processo de acções e decisões continuamente caracterizado por correcções e modificações com base em novos conhecimentos e novos valores. É, portanto, um percurso heurístico de permanente investigação, de contínua capacidade de julgamento - aprendizagem - e de decisão.

4.4. Diferentes Formas de Conceber a Formação

Em congruência com a opção assumida que as concepções da formação resultam das concepções do sistema social, ou que a formação é uma acção social em relação a um sistema social mais amplo, passaremos agora - caracterizadas que estão as diferentes concepções do sistema social - a analisar as formas de conceber, implementar e interpretar a formação de acordo com as características fundamentais das diferentes maneiras de perspectivar o sistema social.

De acordo com Maggi (1996, p.159 - tradução do autor): *"isto não significa que cada proposição, cada actividade de formação, deva revestir radicalmente os caracteres de uma das três concepções de base do sistema social. As diversas práticas e as diversas teorias da formação revestem mais frequentemente posições vagas e não marcadas dos caracteres das concepções fundamentais. É, portanto, bom que se precisem esses caracteres de forma a que o quadro das concepções possa constituir uma referência útil aquando da discussão e da confrontação de cada formulação específica."*

Na formulação das concepções da formação que iremos desenvolver distinguiremos as concepções do sistema mecânico e do sistema orgânico,

embora ressaltando, como fizemos anteriormente, (v. p. 4.3.1.), que em ambas preside a mesma opção epistemológica de predeterminação do sistema face aos sujeitos.

4.4.1. A Formação na Lógica do Sistema Mecânico

Tendo em conta as características desta visão, o sujeito é visto como uma parte mecânica do sistema que cumpre uma função estritamente prescrita em termos de resultados a obter e também da forma de a desempenhar. A função da formação é garantir a **adaptação** completa do sujeito aos objectivos e aos modos de funcionamento do sistema.

A racionalidade objectiva absoluta assumida como pressuposto permite que os «analistas/ organizadores/ conceptores» determinem a melhor forma de pré-definir os objectivos, os procedimentos e as regras de relacionamento e de controlo que, de forma rígida, estrita e permanente, são prescritas aos sujeitos «executantes». Os programas e conteúdos da formação derivam, portanto, destes princípios indiscutíveis que estão consubstanciados no programa do sistema, também ele definido de forma rígida e absoluta, não admitindo desvios ou alterações.

Assim, a formação consiste no treino das tarefas nos contextos de trabalho, na transmissão dogmática das noções e instruções sobre os objectivos/resultados a obter, sobre a forma(lização) normalizada de realizar as tarefas e sobre o cumprimento das normas estáveis de relacionamento e de controlo hierárquico que são prescritas de forma rígida e permanente.

A formação na visão do sistema mecânico é concebida como mecanismo de adaptação dos sujeitos ao sistema e consiste na imposição de normas gerais e específicas que originam instruções padronizadas relativas aos comportamentos exigidos para a realização das tarefas de acordo com as modalidades prescritas.

Nesta visão da formação assume-se uma grande passividade para os sujeitos. Quando se realizam formações em sala, o papel dos formandos é habitualmente de ausência de protagonismo, de escuta pura e simples e de respeito estrito das instruções prescritas.

Os sujeitos devem apenas adquirir competências estáveis, necessárias ao cumprimento das instruções normalizadas, ao respeito absoluto das normas que garantem a execução das tarefas específicas. A experiência dos sujeitos é, portanto, desvalorizada porque o sistema é predeterminado e não modificável. São os sujeitos que têm de se adaptar promovendo os «automatismos» necessários ao melhor funcionamento do sistema, consistindo a formação no treino de tarefas específicas com durações habitualmente curtas.

Para diagnosticar as necessidades, vistas como exigências de funcionamento do sistema, não faz sentido falar de análise, porque como o sistema predefine e normaliza tudo, basta verificar as instruções e prescrições que o programa do sistema rigidamente prevê.

As actividades de formação consistem na preparação, no sentido de iniciação e de treino, dos executantes para o cumprimento das tarefas prescritas. A população-alvo privilegiada são os executantes e os formadores são sobretudo os conceptores do sistema, de acordo com a tradicional dicotomia entre executantes e conceptores.

Os resultados esperados da formação consistem no funcionamento do sistema tal como está prescrito. A avaliação é a verificação, no sentido estrito e positivo, do bom funcionamento do sistema, do que ele prescreve, ou seja, a confirmação das necessidades.

4.4.2. A Formação na Lógica do Sistema Orgânico

Nesta visão, as exigências de funcionalidade do sistema conduzem à necessidade de flexibilizar as relações entre as suas várias componentes que passam a ser concebidas como adaptáveis e não como completamente estáveis e invariáveis, como acontece na lógica do sistema mecânico. Assim, deixa de ser exigido aos sujeitos que desempenhem funções com prescrições rígidas dos objectivos a alcançar e dos procedimentos normalizados a adoptar e passa a ser-lhes solicitado o desempenho de papéis, definidos como conjuntos de regras que admitem a variabilidade de expectativas, de interesses e de comportamentos, que podem ser interpretados de formas diferentes, desde que respeitem as necessidades funcionais do sistema.

A formação cumpre uma função de **integração** nesta articulação entre os papéis desempenhados pelos sujeitos e a satisfação das necessidades de

funcionamento do sistema, activando e orientando as expectativas e as motivações dos sujeitos para as necessidades do sistema.

Contrariamente ao que se verifica na lógica do sistema mecânico, a formação vista como treino em tarefas específicas e transmissão dogmática de noções e prescrições, deixa de ser coerente com a visão do sistema orgânico. Aqui são estimuladas as aptidões para a mudança através da aprendizagem do papel e da sua reconfiguração dentro das margens de flexibilidade do sistema, de forma a incrementar a possibilidade deste atingir níveis de maior funcionalidade. A formação passa, portanto, a ser um processo de aprendizagem de longa duração em que se fomenta o desenvolvimento do auto-conhecimento dos sujeitos, em que se passa a ter em linha de conta as suas competências em relação ao papel que desempenham e aos papéis com os quais têm de interagir e em que se utiliza e procura desenvolver a experiência por eles adquirida.

Com o aparecimento das «Human Relations» e o nascimento da psicologia social, passa a ter grande acuidade a distinção entre treino e formação, difunde-se a formação em sala fora do contexto escolar e desenvolve-se a formação de chefias, quadros e dirigentes, particularmente nas grandes empresas industriais (v. Maggi, 1996, p.161)²⁸.

As implicações desta concepção para a formação em sala deixam de ser a passividade dos sujeitos, como acontecia na lógica anterior. Nesta lógica utiliza-se e procura-se incrementar a experiência adquirida pelos sujeitos e estimula-se o seu desenvolvimento ao nível da prospecção, da criatividade e da capacidade de análise e resolução de problemas através da frequente utilização dos métodos didácticos «activos».

Apesar desta estimulação nos sujeitos para a aprendizagem da prospecção, da criatividade, da solução de problemas e do desenvolvimento das aptidões para a mudança, é importante lembrar que nesta concepção o sistema continua a ser predeterminado e disjunto em relação aos sujeitos, como acontece na lógica mecanicista, apesar das diferenças descritas anteriormente (v. ponto 4.3.1.). Este aspecto é importante para compreendermos a função de **integração** que a formação desempenha nesta concepção porque, como os

²⁸ A este respeito Bruno Maggi refere "que não é por acaso que ainda hoje quando fala da formação, a psicologia social refere-se principalmente à formação gestionária e profissional, e quase exclusivamente à formação em sala." (Maggi, 1996, p.161 - tradução do autor).

sujeitos e o sistema são entidades distintas, a formação é um dos contributos para realizar a integração e articulação entre ambos, valorizando e desenvolvendo as competências dos sujeitos que lhes permitam mais eficazmente desempenhar os papéis de acordo com as necessidades funcionais do sistema.

Este contributo da formação para promover o encontro entre a funcionalidade dos sujeitos e do sistema é presidido pelo sistema devido ser concebido como pré-existente e predeterminado face aos sujeitos. Portanto, também os subsistemas de formação são predefinidos em relação aos sujeitos porque é o sistema que predefine as posições hierárquicas dos sujeitos, os seu papéis, as trajectórias de evolução profissional e os processos de socialização. Assim, neste processo de **integração** dos sujeito no sistema, que a ele se têm de adaptar, a formação desempenha uma importante função de homologação das suas competências, atitudes e valores em função da cultura do sistema.

As necessidades de formação constituem exigências funcionais de integração do sistema e dos subsistemas, a sua análise visa revelar os requisitos de funcionalidade do sistema em termos das exigências de papéis e funções que aí se desenvolvem e das motivações e das expectativas dos sujeitos. As exigências dos papéis põe em evidência objectivos particulares de formação no quadro do objectivo geral de equilíbrio do sistema.

As actividades de formação consistem nos "cursos" separados do sistema que o requer, mas destinado a cumprir uma função de integração no seu seio. Os destinatários são habitualmente os trabalhadores e enquadradores que protagonizam os papéis no sistema e o formador desempenha o papel de integrador, semelhante aos outros papéis e funções pré-definidas pelo sistema.

Os resultados da formação são vistos nesta lógica no quadro de uma melhor funcionalidade do sistema. A variabilidade e a incitação à mudança são valorizadas se promoverem acções que incrementem a funcionalidade. A avaliação consiste em verificar junto dos sujeitos e dos papéis que desempenham se a adequação das mudanças, no sentido de atenuarem as disfunções que existiam, promoveram uma melhor funcionalidade do sistema.

4.4.3. A Formação na Lógica do Sistema Construído

Nesta lógica o sistema é produzido pelas interacções dos sujeitos. É concebido como uma construção reificada *a posteriori* das regularidades institucionalizadas dos comportamentos típicos dos actores no desempenho dos seus papéis. Estes não são designados pelo sistema, como se verifica na lógica do sistema predeterminado, mas assumidos pelos actores na interacção que estabelecem entre si. Verifica-se, portanto, contrariamente ao que acontecia naquela lógica, um predomínio do actor face ao sistema.

A formação nesta concepção tem como objectivo contribuir para ajudar os actores a tomarem consciência dos papéis que assumem na sua vida profissional e social, o significado/sentido subjectivo das suas acções no seu quotidiano. Procura através de uma orientação não directiva sensibilizar os sujeitos para a compreensão dos fenómenos e dos processos característicos da interacção social.

Enquanto que na visão do sistema predeterminado a formação visa fornecer capacidades aos sujeitos para promover a sua adaptação às normas ou a sua integração na funcionalidade do sistema, nesta visão a formação pretende sensibilizar os actores, isto é, desenvolver o seu crescimento pela capacidade de análise e de reflexão das suas próprias experiências, para a tomada de consciência do seu papel nas relações sociais. Esta tomada de consciência promove nos actores a compreensão da construção social, dos fenómenos que conduzem aos processos de institucionalização das interacções, que ao repetirem-se de forma padronizável através dos comportamentos habituais nas situações típicas, produzem o sistema, que ao ser reificado se torna concreto. O sistema assim concebido pode ser coercivo para os actores que dele ficam prisioneiros devido às limitações que exerce nas suas margens de liberdade de acção e nos constrangimentos que acarreta para a realização das suas estratégias e consecução dos seus interesses. Ao promover esta reflexão sobre os processos de interacção e sobre os fenómenos envolvidos na sua institucionalização, a formação torna possível aos actores a tomada de consciência das suas relações com os sistemas organizados, permitindo, assim, a alteração das suas atitudes e comportamentos para se oporem aos constrangimentos e efeitos não desejáveis do sistema. Podemos, portanto, concluir que a função da formação, que é de adaptação completa do sujeito às

normas do sistema na lógica do sistema mecânico, de integração dos papéis desempenhados pelos sujeitos na funcionalidade do sistema na lógica do sistema orgânico, passa a ser nesta lógica do sistema construído a **oposição** dos actores ao sistema, particularmente nos seus aspectos coercivos, nos «efeitos perversos»²⁹ e nos constrangimentos que os limitam.

A valorização que a formação faz da experiência dos sujeitos nesta concepção consiste na sua utilização como recurso de aprendizagem no sentido em que reflectem sobre ela, aprendem com ela, recorrem à introspecção nela focalizada para ganharem consciência e compreensão do papel que desempenham na construção da interacção social que constitui a realidade social. Na concepção do sistema mecânico a experiência dos sujeitos é desvalorizada porque, sendo o sistema visto como predeterminado e configurado de forma absoluta e não modificável, a experiência dos sujeitos torna-se irrelevante para o seu funcionamento. Na concepção do sistema mecânico, o sistema, apesar de predeterminado, já possui alguma flexibilidade para melhor se adaptar ao meio e integrar os seus componentes, o que é congruente com a utilização da experiência dos sujeitos, mas no sentido de a incrementar, de a formação contribuir para que «façam experiência».

A formação enquanto processo de mudança é concebida nesta lógica do sistema construído como alteração das relações interpessoais que, consequentemente produzem mudanças do sistema, ou seja, a formação promove a mudança das relações entre os actores tendo em vista a mudança do sistema. Nas lógicas descritas anteriormente trata-se de mudar os sujeitos para o melhor desempenho das funções - sistema mecânico - e de mudar os papéis desempenhados pelos sujeitos para aumentar a funcionalidade do sistema - sistema orgânico.

Uma das características fundamentais da formação na lógica do sistema construído é a utilização como instrumento privilegiado das reuniões/seminários de grupo, habitualmente de pequena dimensão e realizadas em contextos separados da realidade institucional em que os actores estão inseridos. O

²⁹ Merton, citado por Crozier & Friedberg (1977, p.14) define «efeitos perversos» como "*conséquences inattendues de l'action*". Estes autores (Crozier & Friedberg, 1977, idem), que também os denominam como «*effets contre-intuitifs*», definem-nos como "... *les effets inattendues, non voulus et à la limite aberrants sur le plan collectif d'une multitude de choix individuels autonomes et, pourtant, chacun a son niveau et dans son cadre, parfaitement rationnels. Ils marquent le décalage, voire l'opposition souvent fatale entre les orientations et les intuitions des acteurs et l'effet d'ensemble de leurs comportements dans le temps, ce mécanisme fondamental qui fait qu'en voulant le bien nous réalisons le mal.*"

recurso frequente a este instrumento tem a ver com a consideração do grupo como um modelo, uma espécie de simulador, da realidade das organizações e da sociedade, no seio dos quais é possível produzir e analisar fenómenos e processos característicos da interacção humana. A vivência destas interacções que os actores experienciam nos grupos, as reflexões que podem a partir daí desenvolver, são um importante recurso de aprendizagem, facto que leva à consideração e utilização do grupo como objecto de experiência, considerada como importante dimensão no desenvolvimento humano, nomeadamente, através da identificação das vivências «aqui e agora», da possibilidade de expressar emoções e sentimentos, do desvendar de aspectos inconscientes das atitudes e das vivências profundas nos planos individual e interpessoal.

Sem pretender fazer confrontações entre as posições epistemológicas que estão na base das concepções sobre formação nas lógicas do sistema predeterminado e do sistema construído, se colocarmos em confronto essas concepções, verificamos que, apesar das marcadas diferenças que temos vindo a descrever, é possível encontrar algumas convergências e semelhanças. A mais óbvia é constatação em ambas as lógicas da separação da formação dos contextos sociais que a originam e utilizam. O privilegiar da «sala» como contexto por excelência em que a formação desejada e intencionalmente se realiza constitui o indicador desta separação.

A concepção do sistema como entidade concreta também se verifica nas duas lógicas, apesar de natural e predeterminado *a priori* em relação aos sujeitos - sistema predeterminado - e construído *a posteriori* pelas interacções dos actores - sistema construído. Esta concepção reificada do sistema conduz à visão dos sujeitos como separados do sistema. Em ambas as lógicas a formação é uma actividade isolada e mesmo «protegida» em relação ao sistema, pensada e representada como reflexão das relações entre os sujeitos e o sistema.

Nesta visão, dada a predominância do actor sobre o sistema, a análise das necessidades resulta da interacção que quotidianamente estabelecem e não do sistema, que é o resultado da institucionalização dessas interacções. As necessidades constituem sinais, habitualmente débeis e não explícitos, de confrontações das estratégias dos actores. A explicitação e compreensão das necessidades não pode ser separada da reflexão sobre a experiência que se produz durante a acção formativa.

As actividades de formação consistem em reflexões sobre o agir quotidiano e é habitualmente realizada em sessões de grupo que decorrem institucionalmente separados do sistema em que os actores se integram. O formador desempenha o papel de um actor, com uma estratégia própria, que consiste em facilitar a reflexão dos formandos no contexto formativo.

Os resultados da formação são as tomadas de consciência dos problemas dos actores na sua interacção, nas relações de poder e nos papéis que desempenham. A avaliação dos resultados coincide com a avaliação da reflexão que se produz na acção formativa, não havendo lugar à validação externa, "que envolveria a necessidade de outros actores e por consequência provocaria outras aprendizagens" Maggi (1996 p. 171).

4.4.4. A Formação na Lógica do Sistema como Processo

O sistema social concebido nesta lógica como um processo de acções e decisões dotadas de sentido, orientadas por finalidades e valores, na expectativa de resultados, conduz a uma concepção completamente diferente da formação.

Esta visão do sistema como um processo de acção, um agir, inviabiliza a possibilidade da sua reificação e da separação entre os actores e o sistema. O sistema não existe anterior ou posteriormente aos actores como uma entidade concreta, natural ou construída, tal como era perspectivado nas lógicas do sistema predeterminado e construído. Nesta lógica, o sistema existe enquanto se auto-produz, se auto-regula, se auto-organiza, retoma continuamente o seu próprio curso. É um agir intencional e limitadamente ordenado e orientado. A ordenação das suas acções, a sua organização é a regulação que nele se auto-produz. Esta ordem é reconhecível na sua produção e previsível no seu decurso, apesar de permanentemente modificável e passível de variação, e possui um carácter mais de "organizadora" que de "organizada"³⁰.

A formação é assim concebida, ela própria, como um processo, não separado do sistema enquanto processo e constitui uma parte integrante da

³⁰ Maggi & Terssac (1996, p.95 - tradução do autor) consideram que "*Bem diferente da visão da organização como parte reificada de um sistema predeterminado e da visão da organização como um aspecto da reificação de um sistema construído pelos actores, a organização é a regulação, ela própria um agir. Ela é a acção organizacional que visa ordenar outras acções caracterizadas de diferentes maneiras, para tentar alcançar um resultado desejado*".

acção organizadora. A formação não pode ser compreendida como uma actividade separada do sistema de que faz parte.

Nas anteriores concepções a separação entre os sujeitos e o sistema permitia ver a formação como uma reflexão das relações que entre eles se estabelecia. Aqui, a formação é uma reflexão contínua do sistema sobre si próprio. A aprendizagem não é dirigida aos sujeitos com a intenção de que depois se repercuta no funcionamento do sistema, mas constitui a aprendizagem do próprio processo, das suas decisões e das suas acções, desenvolvendo competências ou formas de julgar internamente ao processo, de acordo com o seu dever, as suas decisões e as suas acções.

As distinções entre formação e aprendizagem, entre "formação invisível" e formação formal deixam de ser importantes porque resultam do isolamento intencional da formação perspectivada pelas anteriores concepções. A garantia da existência e da eficácia de formação deixa de estar ligada à sua visibilidade.

Dizer que a formação é um processo não significa nesta lógica o mesmo que se entende quando se fala no processo formativo como, por exemplo, na lógica do sistema predeterminado em que o processo formativo se refere a actividades separadas: diagnóstico de necessidades, o "curso" de formação, a avaliação que se lhe segue. O que se pretende significar é que a formação, enquanto processo, produz acções e decisões que podem ser distinguíveis do processo primário, mas estritamente conexas e nunca disjuntas da acção do sistema.

A formação enquanto processo de acção é também uma acção organizadora porque visa orientar e ordenar outras acções para tentar alcançar um resultado desejado. No quadro das anteriores concepções é difícil aceitar a formação como acção organizadora intrínseca ao próprio processo de acção do sistema porque vêem a organização como formalização de coordenações ou fixação de regularidades que constroem os sujeitos e porque a reificam e separam dos sujeitos, sendo a formação vista como um processo que lhe é exterior.

Esta concepção da formação como processo de acções e decisões orientadas, simultaneamente interno e de suporte da auto-organização de um processo social mais amplo, reforça a conexão entre o processo de formação e o processo mais amplo do sistema social que a requer, exprimindo pelas suas

opções de auto-organização as necessidades formativas e avaliando os seus resultados. É a partir do processo geral, do sistema, que se pode avaliar se se faz formação e que tipo de formação se deve empreender de forma congruente com o sistema social. Na lógica da acção, qualquer que seja a configuração da formação (em sala ou no posto) ela é sempre auxiliar do projecto do processo e do seu desenvolvimento.

Embora a formação esteja nas três lógicas associada à mudança, com significados diferentes (mudança do sujeito, dos papéis, do sistema), nesta concepção a mudança é intrínseca ao processo, do qual a formação é parte integrante e ocorre ao mesmo tempo que ocorre o processo formativo. Quer o sistema, quer a formação, constituem expressões de um agir organizacional e ambos são percursos heurísticos de investigação, de aprendizagem, de mudança contínua.

A formação aparece, portanto, nesta visão como permanente, ligada ao sistema de acção organizadora, como ela mutável e agente de mudança, geradora de capacidades de observação, de leitura e interpretação de processo.

No diagnóstico de necessidades não se pode falar de um pedido do sistema ou do actor, como nas lógicas anteriores, mas de necessidades de um processo de acção e decisões orientadas por finalidades. A necessidade é que serve à decisão num percurso heurístico e exprime-se na congruência interna entre as escolhas da acção, de conhecimentos e de resultados esperados.

A análise de necessidades não poder ser feita a partir do exterior porque as observações pertinentes têm de ser feitas no desenrolar da acção.

As actividades de formação consistem em tentativas de satisfação das necessidades postas em evidência no decurso da acção. Constituem, portanto, na investigação e promoção de conhecimentos, de capacidades, de novas orientações continuamente comprometidas com o processo que as desencadeou, do qual não podem ser separadas, o que não implica que não se possa fazer formação em sala. Esta pode ser utilizada desde que as actividades aí realizadas estejam integradas com o processo que originou a formação, e não intencionalmente separadas como acontece com as lógicas anteriores.

Nesta concepção não faz sentido falar em formadores, formandos, organizadores, prescritores, etc. Todos os actores implicados no processo podem contribuir para qualquer uma das fases do processo formativo.

Os resultados da formação consistem no que se segue a um diferente grau do percurso heurístico e exprimem-se pela congruência interna ao processo que origina a intervenção formativa e constituem uma nova necessidade, reformulada, modificada, que pode originar um novo processo de formação, o que sugere um processo cíclico.

A avaliação dos resultados assenta, na congruência entre o processo de acção e as diversas fases do processo formativo.

Da análise deste interessante contributo de Bruno Maggi, pode reflectir-se sobre a possibilidade de melhor compreender as nossas práticas avaliativas e de construirmos novas alternativas à formação e ao uso que dela podemos fazer.

Mesmo tendo consciência que no contexto do nosso tecido empresarial, ainda muito marcado por grandes debilidades gestionárias e organizativas, possa ser difícil esperar grandes e rápidas evoluções, o aspecto que se pretende salientar tem a ver com a pertinência e a utilidade que este tipo de reflexões podem permitir ao nível da formação dos formadores, gestores, conceptores, organizadores e outros protagonistas do processo formativo. Ou seja, mesmo que não se afigure fácil empreender intervenções avaliativas assentes em abordagens mais sofisticadas e em compreensões mais esclarecidas da função social que cumprem, parece importante abrir o debate e a confrontação a novas formas de pensar e de agir.

capítulo 3
Opções Metodológicas

1. Introdução

Neste capítulo pretende-se descrever e justificar as opções metodológicas que orientaram o estudo de caso analisado no capítulo 4, de modo a tornar possível a compreensão da forma como se foi construindo a acção investigativa aí empreendida.

Antes de caracterizar essas opções, é importante referir que o estudo de caso corresponde a um momento privilegiado deste trabalho porque foi a partir das regulações entre a análise empírica da investigação e a reflexão teórica que emergiu a necessidade de reflectir sobre a importância da compreensão das concepções que orientam as abordagens da avaliação de programas formativos (v. capítulo 1, ponto 2).

Quando se iniciou o estudo empírico, ainda antes da circunscrição dos objectivos concretos que estruturaram o seu desenvolvimento (v. capítulo. 4, ponto 1.3), decidiu-se à partida que se estudaria a problemática da avaliação de programas de formação realizados em contexto empresarial e que se privilegiariam alguns princípios e procedimentos habitualmente utilizados na

abordagem qualitativa da investigação avaliativa³¹ que consistem: a) na utilização frequente do estudo de casos; b) na preferência generalizada, embora não exclusiva, por métodos qualitativos; c) na assunção da influência do investigador nas várias etapas do processo investigativo devido à impossibilidade da sua neutralidade; d) em promover a compreensão prática do programa no sentido de incrementar melhorias no seu funcionamento, sobretudo junto dos implementadores e beneficiários (Greene, 1994 e Patton, 1987).

Depois da opção por estudar as teorias subjacentes ao programa, e com a definição dos objectivos que daí decorreram (v. capítulo 4, ponto 1.3), embora mantendo na generalidade os princípios mencionados no parágrafo anterior, houve necessidade de definir procedimentos concretos articulados com as opções definidas.

2. Condições Internas e Externas

das Práticas dos Conceptores e Formadores

Dado pretender-se no estudo de caso analisar as práticas dos conceptores e dos formadores que participaram na elaboração e implantação do programa estudado, e partindo da asserção, referida por Lacomblez (1987, p.1), que “[...] o papel do método consiste em gerir a selecção das técnicas de investigação a serem utilizadas em função do objecto de investigação e da sua teoria de referência.”, utilizou-se uma abordagem metodológica, sugerida pela mesma autora (*idem*), orientada por dois níveis de análise interdependentes. Primeiro, a análise das condições externas em que se efectua o questionamento das condições históricas e sociais - concretas e globais - que contextualizam o objecto e a problemática que se pretende

³¹ As escolhas metodológicas nas abordagens qualitativas podem ser determinadas pela congruência dos métodos com os princípios filosóficos dos paradigmas adoptados pelos investigadores (Guba & Lincoln, 1989 e 1994) ou pela adequação dos métodos qualitativos aos objectivos da investigação, à natureza dos fenómenos envolvidos e à especificidade das necessidades de informação dos diversos actores com interesses no programa (Patton, 1987).

compreender. Este questionamento das condições externas necessariamente conduzirá a um segundo nível, o das condições internas em que se efectua a análise dos próprios objectos e problemáticas que se pretendem estudar.

Na análise das práticas dos conceptores e dos implementadores envolvidos no programa formativo estudado, adoptou-se esta maneira de proceder em dois tempos, começou-se por analisar as condições externas que contextualizaram a sua intervenção:

- as dinâmicas de desvalorização da estrutura de formação em que estavam inseridos os referidos conceptores e implementadores;
- os constrangimentos temporais e de degradação do clima social que se produziram na forma como foram geridos os processos de reestruturação;

Na sequência, e tendo em conta esta análise das condições externas, empreendeu-se a análise das condições internas em que se procurou questionar os procedimentos concretos utilizados pelos conceptores e implementadores na criação, implantação e avaliação do programa e a forma como geriram as margens de liberdade do contexto que tiveram de enfrentar.

Nesta análise, admitiu-se a hipótese de que as suas práticas tivessem sido determinadas pela sua bagagem teórica, fruto da formação a que tiveram acesso e da experiência que foram adquirindo, quer no plano profissional, quer no extra-profissional. Contudo, a hipótese destes saberes, individuais e colectivos, mesmo que eventualmente implícitos, determinarem as práticas só pode ser compreendida quando confrontada nas inter-influências com os constrangimentos eventualmente impostos pelas condições externas.

3. Os Postos de “Trabalho Real” dos Formandos

Um outro procedimento metodológico que influenciou a investigação consistiu na preocupação de analisar de que forma a elaboração do programa de formação, que constituiu o caso estudado no trabalho de campo, teve em conta as especificidades das actividades reais de trabalho dos formandos.

A necessidade de organizar a formação de modo a torná-la mais adequada à especificidade das situações concretas de trabalho e às competências dos trabalhadores, tem sido particularmente desenvolvida pela psicologia do trabalho e ergonomia francófonas.

Partindo da não coincidência entre trabalho prescrito e o trabalho real, a ergonomia francófona distingue, na análise do trabalho, a análise da tarefa - que privilegia o estudo do trabalho prescrito pela organização, descrevendo a função e as suas finalidades no quadro da organização formal e no processo de produção - da análise da actividade que corresponde ao trabalho real, tal como é realizado pelos trabalhadores. Esta permite aceder aos “modos operatórios”, às estratégias desencadeadas pelos trabalhadores na realização das tarefas que lhes são atribuídas, às regras de funcionamento efectivo dos trabalhadores tendo em conta as condições definidas pela análise da tarefa. (v. Lacomblez, Silva & Freitas, 1996).

A análise ergonómica da actividade explora com exaustividade os procedimentos concretos e complexos que o trabalhador mobiliza para realizar o seu trabalho, tomando em linha de conta as diversas determinantes que envolvem a sua realidade, desde os dispositivos técnicos aos elementos organizativos e ao meio envolvente.

Assim, com base no conhecimento do trabalho real, que consiste naquilo que o trabalhador efectivamente faz e que difere do trabalho prescrito, e com base na constatação que a actividade de trabalho tem a ver com as

formas do trabalhador realizar o trabalho, com os procedimentos e estratégias que desenvolve para alcançar os objectivos que lhe são atribuídos, com os seus modos operatórios, com as suas representações funcionais e meta-funcionais, a análise ergonómica da actividade constitui um importante contributo para a concepção de programas devidamente articulados com as actividades actuais ou futuras e com o desenvolvimento do "[...] sentido crítico dos trabalhadores sobre o ambiente de trabalho para, eventualmente, melhorar as condições em que a actividade é realizada."(idem, p. 65).

4. O Valor Heurístico do Estudo de Caso

O privilegiar do estudo de casos como «terreno» da investigação em grande parte das abordagens qualitativas, para além de permitir a compreensão mais profunda e pormenorizada de uma situação ou de uma problemática particular, tem-se revelado útil para o estabelecimento de comparações com outras situações ou outros casos de forma a criar regularidades, padrões ou especificidades que sejam pertinentes na transferibilidade das conhecimentos assim adquiridos. A ênfase na utilização do estudo de casos também tem sido empreendida por muitos investigadores para salientar a importância da articulação com o contexto, e não a possibilidade de generalização, como elemento essencial para o julgamento do mérito e do valor do programa (Greene, 1994).

Ao optar por estudar um caso, procurou-se entendê-lo como um contexto singular específico com o qual pretendia aprender, mas sem ter pretensões que fosse representativo³² e generalizável.

A escolha do programa formativo destinado à reconversão de trabalhadores das Direcções Administrativas reestruturadas (v. cap. 4) foi determinada pelo interesse em aprofundar a compreensão da problemática

³² Sobre este aspecto, Robert Stake (1994, p.245) refere que *"the purpose of case study is not to represent the world, but to represent the case. [...] The methods of qualitative case study are largely the methods of disciplining personal and particularized experience."*

da avaliação de programas de formação, nomeadamente, através do estudo das práticas dos conceptores e formadores que nele estiveram envolvidos. Assim, de acordo com Robert Stake (1994, p.237 - tradução do autor), a opção pelo estudo de caso que se adoptou pode ser categorizada de *"instrumental,"* ou seja, *"[...] um caso particular é examinado para promover inteligibilidade a uma problemática ou refinamento de uma teoria. O caso é de interesse secundário, desempenha um papel de suporte, facilitando a nossa compreensão de qualquer outra coisa. O caso é frequentemente visto em profundidade, o seu contexto é cuidadosamente analisado, as suas actividades normais são pormenorizadas, mas pelo facto de assim ajudarmos a perseguir o interesse externo. [...] A escolha do caso é feita porque é suposto fazer avançar a nossa compreensão nesse outro interesse."*

5. O Acesso à Informação e a Utilização da Entrevista

Depois da opção do estudo de caso, colocou-se a decisão sobre os métodos de recolha da informação no terreno.³³ Dado que a intervenção formativa estudada já se tinha realizado quando este trabalho se iniciou, não foi possível recorrer à observação como instrumento de obtenção de informação. Esta limitação estrutural deve ser referida devido às grandes potencialidades que a observação acarreta na investigação avaliativa, das quais se podem salientar (Patton, 1987):

- a observação directa da operacionalização do programa permite ao observador uma visão holística porque fica a compreender melhor o contexto em que ocorreram as diversas actividades do programa;
- a experienciação do programa por parte do investigador facilita a utilização de abordagens indutivas que permitem inferir hipóteses,

³³ De acordo com Greene (1994) e Patton (1987), os métodos mais utilizados para a recolha de informação nas abordagens qualitativas da avaliação são a entrevista, a observação no terreno e a análise de documentos escritos que podem ser registos sobre o programa, diários pessoais, questionários e outro tipo de documentos.

intuições e interfaces entre as diversas componentes da intervenção que sem observação é mais difícil acontecerem;

- um observador treinado pode visualizar aspectos importantes para a compreensão do programa que escapam aos seus participantes devido aos hábitos e rotinas com que estão familiarizados. Num relatório ou numa entrevista é provável que não os refiram por não estarem conscientes da sua ocorrência;
- a observação directa permite que o investigador aceda a factos e a informações que os participantes não tenham interesse em dizer na entrevista. Alguns assuntos podem ser sensíveis para o entrevistado, o que poderá levar a não querer ou não poder pronunciar-se sobre eles;
- observar faculta ao investigador não se limitar às percepções selectivas dos outros. A entrevista permite o acesso a percepções relatadas que, muitas vezes, são altamente selectivas. Elaborando as suas próprias percepções, o observador fica com uma visão mais ajustada do programa;
- o contacto e aproximação ao terreno permite que o investigador tenha acesso a experiências directas e conhecimentos em primeira mão que podem desenvolver a criação de impressões e intuições que o ajudem posteriormente a compreender e interpretar o programa. O facto destas impressões emergirem directamente da realidade observada no terreno leva a que constituam recomendações práticas relevantes para efectuar aperfeiçoamentos do programa.

Esta impossibilidade de poder observar no terreno o processo de execução do programa conduziu a que se começasse o estudo pela sua reconstituição. Recorreu-se à análise de documentos escritos a que foi possível ter acesso (descrições do programa, cronogramas, convocatórias e listas de participantes, relatórios de execução e de avaliação do programa,

questionários de avaliação da reacção dos formandos ao programa) e a entrevistas com os diversos actores que estiveram envolvidos neste processo formativo.

Quer na fase de reconstituição do programa, quer nas subsequentes (v. Capítulo 4), a entrevista foi o método de recolha de informação que mais se utilizou. Não apenas porque a execução do programa foi anterior à investigação, como já referido, mas sobretudo porque se pretendeu que toda a informação emergisse da perspectiva dos protagonistas envolvidos na concepção e realização do programa, das suas próprias verbalizações, das suas construções de significado sobre os objectivos e funcionamento do programa, da sua caracterização do contexto em que foi realizado, da sua opinião sobre as articulações entre as suas componentes e sobre os resultados que produziu.

Tal como em muitas investigações qualitativas³⁴, a intenção consistia na utilização da entrevista como possibilidade de acesso ao mundo das pessoas que estiveram ligadas a este programa. Para isso a tarefa enquanto entrevistador era tornar possível que os entrevistados produzissem a informação de acordo com as suas próprias palavras, expressassem a sua própria visão sobre o conteúdo, processo e resultados do programa.

Para garantir esta característica, essencial nas investigações qualitativas, das entrevistas se focalizarem nas informações tal como são experienciadas e verbalizadas pelos respondentes, procurou-se, entre outros aspectos, garantir que as perguntas fossem **abertas** - construídas de forma a não imporem ou predeterminarem as respostas, possibilitando que os entrevistados respondessem com as suas próprias palavras - **neutras** - tentou-se, enquanto entrevistador, ouvir as respostas sem efectuar julgamentos, não reagir com aprovação ou desaprovação ao seu conteúdo - **claras** - inteligíveis

³⁴ Patton (1987, p.142) refere a este propósito: "*The fundamental principle of qualitative interviewing is to provide a framework within which respondents can express their own understandings in their own terms.*"

para o entrevistado, quer na linguagem quer no conteúdo - **sensíveis** - ao modo como poderiam afectar, pela forma e pelo conteúdo, a sensibilidade do entrevistado.

Apesar de nas abordagens qualitativas as perguntas serem abertas, de modo a permitirem que os entrevistados usem a sua própria linguagem para verbalizar a informação, é possível distinguir três tipos de formatação da entrevista tendo em conta a extensão em que as perguntas são definidas e normalizadas antes da sua realização: entrevista informal, entrevista com listagem de tópicos e problemáticas a abordar e entrevista de perguntas abertas com guião normalizado (Patton, 1987 - v. Quadro 2).

Tomando como referencial as variações da entrevista na investigação avaliativa (v. Quadro 2), utilizou-se ao longo deste estudo combinações de vários tipos. Na reconstituição do programa começou-se por utilizar entrevistas informais para iniciar a circunscrição do contexto, natureza e características do programa. À medida que se ia detendo mais informação e compreensão sobre estes aspectos passou-se a utilizar listagens com os assuntos e informações que se pretendia aprofundar nas entrevistas que se iam realizando com os vários protagonistas do programa.

Nas entrevistas com os conceptores e formadores que se destinavam a recolher informações para explicitar as suas teorias subjacentes ao programa, utilizou-se um guião com perguntas abertas pré-definidas (v. anexos 1 e 2). Como a intenção consistia em que todos os entrevistados se situassem face às mesmas questões para mais facilmente poder estabelecer comparações nas suas respostas e para facilitar a organização dos dados a tratar, julgou-se mais congruente este formato da entrevista.

Quadro 2
Variações da entrevista na investigação avaliativa
(Patton 1987, p.116-117; Tradução do autor)

Tipo de entrevista	Características	Pontos Fortes	Pontos Fracos
Entrevista informal	As questões emergem do contexto imediato e são elaboradas no contexto natural da situação; não há nenhuma predeterminação dos tópicos ou formulação das perguntas.	Incrementa a saliência e relevância das perguntas; as entrevistas vão sendo construídas e emergem da observação; as entrevistas podem ser adaptadas aos indivíduos e às circunstâncias.	Diferentes informações coligidas de diferentes pessoas com diferentes perguntas. Menos sistemática e compreensiva se certas perguntas não surgem "naturalmente." A organização e análise dos dados pode ser bastante difícil.
Entrevista com listagem de tópicos e de problemáticas a abordar	Tópicos e problemáticas a tratar são especificados previamente, sob a forma de listagem; o entrevistador decide a sequência e formulação das perguntas no decorrer da entrevista.	A listagem incrementa a compreensão dos dados e faz com que a recolha de dados seja algo sistemática para cada respondente. As lacunas lógicas nos dados podem ser antecipadas e colmatadas. As entrevistas permanecem adequadamente situacionais e adaptadas à conversação.	Tópicos importantes e salientes podem ser inadvertidamente omitidos. A flexibilidade do entrevistador na sequência e formulação das perguntas pode resultar diferentemente nos diversos respondentes, reduzindo desta forma a comparabilidade das respostas.
Entrevista normalizada com perguntas abertas	A exacta formulação e sequência das perguntas são determinadas à partida. A todos os entrevistados são colocadas as mesmas perguntas básicas na mesma ordem.	O facto dos entrevistados responderem às mesmas questões incrementa a comparabilidade das respostas; existem todos os dados sobre cada respondente para os tópicos abordados na entrevista. Reduz o efeito e o viés do entrevistador quando se utilizam várias pessoas a entrevistar. Permite que os decisores vejam e corrijam os instrumentos usados na avaliação. Facilita a organização e análise dos dados.	Pouca flexibilidade em adaptar a entrevista a circunstâncias e indivíduos particulares. A formulação normalizada das perguntas pode constrenger e limitar a naturalidade e relevância das questões e respostas.
Entrevista quantitativa com respostas fechadas	Questões e categorias de resposta são determinadas previamente. As respostas são determinadas; os respondentes escolhem entre essas respostas predeterminadas.	A análise dos dados é simples; as respostas podem ser directamente comparadas e facilmente agregadas; muitas perguntas podem ser feitas em pouco tempo.	Os respondentes têm que acomodar a sua experiência e sentimentos às categorias da investigação; pode ser percebido como impessoal, irrelevante e mecânico. Pode distorcer o que os respondentes querem responder ou experienciaram devido à tão grande limitação nas escolhas das respostas.

A condução das entrevistas decorreram com alguma flexibilidade. Apesar da tentativa que todos os entrevistados se situassem face às mesmas perguntas, não houve rigidez na ordem de formulação das perguntas. Alguns deles abordavam espontaneamente certas questões antes das perguntas terem sido formuladas, o que levava à adaptação à naturalidade e à relevância das informações que iam sendo desta forma produzidas.

Possibilitou-se, ainda, que os entrevistados se referissem a aspectos que não estavam predefinidos no guião, mas que pareciam relevantes para ajudar a promover a compreensão das questões em análise. A profundidade com que se explorou os diferentes assuntos foi também determinada pela adaptação à especificidade dos respondentes que poderiam ter mais ou menos informação, mais ou menos conhecimentos, vivências mais ou menos ricas, opiniões mais ou menos fundamentadas ou relevantes, maior ou menor sensibilidade, sentimentos mais ou menos intensos sobre o contexto, natureza e processo da elaboração e execução do programa.

Em síntese, procurou-se que a entrevista fosse um instrumento que permitisse aceder à forma como as pessoas viram o programa, apreender a sua linguagem, a sua terminologia, os seus julgamentos e tentar captar a complexidade das suas percepções e experiências. Para tal desenvolveu-se uma intenção firme de evitar forçar os respondentes a acomodarem os seus conhecimentos, experiências e sentimentos a categorias rigorosamente predefinidas na investigação, como acontece nas entrevistas quantitativas com perguntas fechadas. O que se valorizou no uso da entrevista foi a centração na verbalização dos entrevistados, nos seus próprios termos, na sua compreensão e no significado que atribuíram à sua vivência do programa.

6. A Abordagem dos Formandos e das suas Situações de Trabalho

Depois da reconstituição das condições concretas que caracterizaram a concepção e implantação do programa, obtida junto dos seus conceptores e

formadores, pareceu-nos importante contactar com os formandos nas suas situações concretas de trabalho de forma a aceder à sua vivência e participação no programa e de que forma este se articulou com a especificidade das situações de trabalho por eles desempenhadas.

Dado tratar-se de um programa destinado à reconversão de trabalhadores oriundos de funções administrativas que passaram a desempenhar funções comerciais nas agências, a abordagem dos formandos no seu local de trabalho, pareceu-nos constituir uma via possível para a validação do sentido atribuído pelos conceptores e formadores ao programa de formação.

Assim, entrevistaram-se alguns dos formandos nos locais de trabalho, de forma a desenvolver uma percepção sobre as situações de trabalho que os formandos desempenhavam nas funções anteriores e posteriores ao processo de reconversão e sobre a forma como vivenciaram o programa formativo.

Estas entrevistas foram estruturadas com base num guião (v. anexo 3) inspirado num instrumento desenvolvido por Rabardel e Six (1995, p. 44) destinado a esclarecer elementos pertinentes no quadro de uma reconversão, em termos de evolução das competências e em termos de características e condições de trabalho. Contudo, não se pretendendo fazer a análise da actividade, o guião constituiu apenas um auxiliar que elencava alguns aspectos importantes para a análise da actividade que podiam ser usados ou não, decorrendo as entrevistas de forma bastante adaptada às circunstâncias concretas de cada formando.

Em síntese, esta abordagem aos formandos e às suas situações de trabalho, não pretendia ser uma análise exaustiva da actividade, nem uma avaliação sistemática da opinião dos formandos sobre o programa. A intenção que presidiu à sua realização consistiu na compreensão de duas dimensões fundamentais para a validação do sentido atribuído pelos conceptores e

formadores às opções que foram empreendidas durante a acção de formação.

"Um dos primeiros problemas que se apresentam ao investigador quando redige um relatório de investigação é o de ele ter de traduzir, de modo linear, aquilo que foi, na maioria dos casos, um processo bastante circular.

Van der Maren³⁵

capítulo 4

O Estudo de Caso

1. Etapas e Objectivos do Processo da Pesquisa

Esta investigação decorreu no Banco Borges & Irmão, mais concretamente na Direcção de Formação situada em Lisboa. Consistiu num estudo de caso de um programa formativo que se destinou a reconverter trabalhadores administrativos no âmbito de processos de reestruturação, ocorridos entre 1991 e 1995, em duas Direcções da Filial de Lisboa.

Neste ponto pretende-se descrever e justificar os momentos por que passou a realização deste trabalho. Parte-se das razões que levaram à escolha da instituição em que decorreu, refere-se o processo que conduziu à escolha da intervenção formativa que foi estudada e a negociação do tipo de relacionamento que foi estabelecido e, finalmente, descreve-se os objectivos da investigação.

³⁵ Citado por Lessard-Herbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994), p.131.

1.1. Escolha e Integração na Instituição

Quando nos confrontamos com a escolha do local de realização da parte empírica desta tese já se tinha circunscrito a intenção de realizar o estudo no âmbito da avaliação de programas de formação profissional contínua. Assim, a opção pela escolha do Banco Borges & Irmão foi uma alternativa que logo se colocou devido à confluência de uma série de factores dos quais se salientam o prévio conhecimento da realização de intervenções formativas desencadeadas por processos de modernização e de reestruturação no âmbito da integração deste Banco no Grupo B.F.E.. Conhecia-se também a tradição do B.B.I. na realização de acções de formação desenvolvidas por uma estrutura de formação constituída por técnicos bastante qualificados. A localização da sua Sede no Porto constituiu também um factor facilitador desta escolha.

Para poder aceder à estrutura de formação do B.B.I. houve necessidade de endereçar à sua Administração um pedido de autorização, formalizado em nome da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no sentido de serem criadas condições para poder realizar o estudo empírico desta tese de mestrado. Na sequência do deferimento deste pedido, começou-se por contactar os responsáveis pela área da formação para negociar o contexto concreto em que se iria desenrolar o trabalho, bem como a configuração do relacionamento que iria estabelecer com as pessoas com quem precisaria de interagir na recolha da informação.

Partiu-se da convicção que a aprovação da permanência na organização não era condição suficiente para obter a adesão e o envolvimento das pessoas que tinham vivido o programa e que detinham a informação de que necessitava. Assim, procurou-se nesta fase inicial construir um relacionamento de confiança, abertura e cooperação, informando com clareza o âmbito e os objectivos do trabalho e garantindo estritos padrões éticos e deontológicos na actividade que se iria realizar, nomeadamente, a confidencialidade e discrição no uso das informações a que iria ter acesso.

Procurou-se, ainda, adaptar o mais possível às disponibilidades dos interlocutores de forma a causar o menor incómodo ao funcionamento normal da sua actividade profissional.

1.2. Delimitação do caso e Familiarização com o Programa

Durante esta fase inicial de familiarização com a instituição e de negociação do enquadramento da actividade no seio da estrutura de formação, procurou-se decidir, conjuntamente com os seus responsáveis, o contexto específico que iria constituir o alvo desta investigação. Concluiu-se que o programa formativo implantado no contexto das reestruturações das Direcções de Processamento e Internacional ocorridas na Filial de Lisboa reunia boas potencialidades para funcionar como caso a partir do qual se desenvolveria o estudo. O interesse da estrutura de formação por este programa prendeu-se com o grande empenhamento que tiveram na sua realização e pelo impacto que teve no relançamento do protagonismo da função formação na dinâmica da organização (v. ponto 2.4 deste capítulo). Este interesse era importante porque indiciava hipóteses de maior cooperação e empenhamento no facilitar do acesso às informações e às pessoas envolvidas no programa. O facto do programa já se ter realizado e dessa realização ser recente, também tinha a vantagem de não haver riscos de se estar contingenciado pelo estudo de um programa em curso, cuja conclusão poderia não coincidir com os prazos a que tinha de obedecer e, a sua recente execução, possibilitava antever algumas facilidades na sua reconstituição através do acesso a documentos e do contacto com os actores envolvidos. Estes factores que se acabam de descrever levaram a decidir eleger este programa como caso de estudo desta pesquisa, apesar de habitar no Porto e o programa ter ocorrido em Lisboa, onde passaria a ter de me deslocar frequentemente.

No seguimento desta escolha passou-se a ter como interlocutor o director responsável pela área da formação, não apenas por inerência das

suas funções, mas também pelo facto destas reestruturações terem decorrido na Filial de Lisboa e esta Direcção estar aí localizada. Todo o relacionamento que se teve com a instituição passou, portanto, a ser mediado por ele, que diligenciava para serem criadas condições de realização do trabalho, facto que foi garantido da melhor forma.

A etapa que se começou por realizar após a circunscrição deste programa como "terreno" da investigação consistiu em reconstituir o contexto que lhe deu origem, as opções adoptadas na sua concepção, a forma como foi executado, as opiniões que os actores envolvidos possuíam sobre os seus resultados. Para realizar esta etapa coligiu-se e analisou-se os documentos escritos sobre o programa a que se teve acesso e entrevistaram-se alguns dos seus conceptores, formadores, formandos, enquadradores dos formandos e técnicos da Direcção de Recursos Humanos que estiveram envolvidos nos processos de selecção, de negociação de transferências e de reformas ocorridos durante os processos de reestruturação. Os objectivos destas entrevistas, de cariz informal e muito pouco estruturadas por perguntas pré-definidas, prenderam-se com a possibilidade de desenvolver uma visão de conjunto sobre o contexto em que o programa foi desencadeado, concebido e implantado e sobre as opiniões dos seus protagonistas para, a partir daí, construir os objectivos e o plano de investigação.

1.3. Circunscrição dos Objectivos da Investigação

A primeira hipótese de circunscrição do objecto desta investigação, devido ao elevado número de formandos com níveis etários elevados, consistia na possibilidade de estudar a problemática da avaliação a partir das relações entre idade e trabalho, de forma a ilustrar o exemplo, pouco frequente, de um programa de reconversão de trabalhadores 'idosos'³⁶.

³⁶ O contexto do sistema bancário, em que a legislação impõe fundos de pensões próprios, facilita a reconversão de trabalhadores 'idosos', dado que os Bancos não podem adoptar a estratégia empresarial mais difundida que consiste em negociar pré-reformas ou reformas antecipadas que oneram sobretudo o sistema público de segurança social.

Contudo, a reflexão teórica que paralelamente se ia fazendo sobre a problemática da avaliação, possibilitou um ponto de ancoragem numa abordagem teórica e metodológica adoptada por uma rede internacional de investigadores³⁷ interessados no estudo das relações entre ergonomia de orientação francófona e formação profissional, cujo objectivo para a problemática da avaliação consistia em produzir conhecimentos relativos às ligações que se podem estabelecer entre as componentes dos programas formativos e os resultados que promovem, com a finalidade de construir modelos teóricos que expliquem e articulem essas relações (Berthelette, 1995).

Esta proposta é adoptada da abordagem produzida no contexto de avaliação de programas, particularmente desenvolvido no Estados Unidos, conhecida como "program theory" (Bickman, 1987; Reynolds & Walberg, 1990), descrita no ponto 3. do capítulo 2, que salienta que a avaliação não deve ser orientada sobretudo pelos métodos - como se de um mero conjunto de procedimentos técnicos se tratasse - mas pelas teorias que estão, explícita ou implicitamente, subjacentes ao funcionamento dos programas que se pretendem avaliar (v. a "theory - driven approach" de Chen & Rossi, 1983). As teorias subjacentes aos programas podem ser definidas como a construção de modelos teóricos causais que explicam a forma como é suposto as diferentes componentes do programa funcionarem face ao problema que lhe deu origem (Bickman, 1987). Ainda de acordo com este autor, todos os programas têm teorias subjacentes, mesmo que implícitas, fragmentadas e inadequadamente fundamentadas. Para proceder à avaliação e mensuração dos resultados dos programas é sugerido que o dispositivo avaliativo seja concebido e implantado de acordo com essas teorias que lhes estão subjacentes (*idem*).

A partir dessa contextualização entre um problema concreto que desencadeou um programa formativo, procurou-se explicitar as teorias que

³⁷ Organizados num simpósio que se realiza nos congressos trienais da I.E.A. - International

estiveram subjacentes a esse programa por parte dos seus criadores e executantes e ilustrar as hipotéticas influências dessas teorias na forma como este foi concebido, implementado e, conseqüentemente, nos resultados que produziu.

Na análise destas hipotéticas influências entre as teorias subjacentes e a natureza, processo e resultados do programa, procurou-se evidenciar as relações entre a forma como o programa teve em conta a especificidade das competências e actividades dos formandos e as noções e suposições, isto é, as teorias dos seus conceptores e implementadores sobre esta matéria.

Houve particular sensibilidade a esta problemática da adequação da formação profissional à especificidade da experiência e das competências dos trabalhadores e da sua articulação com os contextos reais de trabalho em que os formandos exercem ou passarão a exercer a sua actividade, por constituir um aspecto bastante criticado nas práticas formativas realizadas em Portugal que se pautam, muitas vezes, pela inadequação dos programas às reais necessidades dos trabalhadores e dos sistemas produtivos em que estão inseridos (Lacomblez e Freitas, 1992; Lacomblez *et al.*, 1996; Reto e Nunes, 1992).³⁸

Assim, as intenções do estudo de campo prenderam-se com:

- reconstituir/ descrever os processos de reestruturação e de reconversão, com particular incidência no dispositivo formativo implementado;

Ergonomics Association.

³⁸ Neste aspecto, no domínio da intervenção ergonómica francófona, nas relações entre ergonomia e formação, a análise ergonómica do trabalho é considerada como um importante instrumento na concepção de programas de formação, promovendo uma melhor adequação da formação à especificidade da actividade actual ou futura dos trabalhadores e no desenvolvimento de sentido crítico sobre aspectos técnicos e organizacionais das condições e organização do trabalho que podem limitar o bom desempenho dos trabalhadores ou por em causa a sua saúde e segurança (Lacomblez, 1996; Lacomblez, Silva e Freitas, 1996; Rabardel e Six, 1995; Teiger, Lacomblez e Montreuil, 1997).

- explicitar as teorias subjacentes ao programa por parte dos seus criadores e executantes e analisar as suas influências na concepção e na implementação desse programa formativo;
- verificar as articulações do programa com as especificidades das competências e das actividades dos formandos.

2. Contexto da Investigação

De acordo com os princípios teórico-metodológicos referidos, e para melhor inteligibilidade do contexto em que o estudo decorreu, começa-se (ponto 2.1.) por uma descrição histórica que, de forma breve, resume os principais momentos do percurso centenário da empresa. Para contextualizar as mudanças ocorridas nos processos de reestruturação, no ponto 2.2. caracterizam-se sinteticamente as alterações do sistema bancário português no período em que as reestruturações ocorreram. No ponto 2.3. sintetizam-se dados do balanço social caracterizadores dos recursos humanos do Banco na altura em que ocorreram os processos de reestruturação que originaram o programa de formação estudado e descrevem-se as mudanças que ocorreram. No ponto 2.4. é descrito o programa estudado.

2.1. O Banco Borges & Irmão - Alguns Dados da sua História³⁹

O B.B.I. é um Banco centenário cuja fundação remonta a 1884, quando os irmãos António Nunes Borges e Francisco António Borges fundam no Porto a firma António Nunes Borges & Irmão que, a partir de 1891, passa a ser designada preferencialmente por Borges & Irmão.

³⁹ A parte relativa aos dados sobre a história do B.B.I. foi feita com base na brochura: "Banco Borges & Irmão - Um Século de Actividade" publicada sob coordenação do Departamento de Marketing do B.B.I. em 1984, data do centenário da instituição, e nas publicações do Relatório e Contas compreendidos entre 1989 e 1995.

Esta sociedade, à semelhança de outras casas de câmbio de Lisboa e do Porto da altura, surgiu como casa comercial de tabacos, lotarias e câmbios. Esta característica de polivalência e diversificação da actividade - que a partir de 1891 alarga o âmbito para estampilhas, selos, letras, papel selado e, sobretudo, comercialização de vinhos - parece ter tido relevância no cunho especial que foi marcando o devir da instituição.

Neste aspecto, outra característica importante prende-se com o carácter eminentemente familiar desta empresa que, mesmo depois de passar a Banco, sempre procurou manter-se nas mãos da família, privilegiando o auto-financiamento ao alargamento da Sociedade.

Também o facto da Casa Borges & Irmão ter sido fundada com escasso capital inicial, só ultrapassado através do trabalho, parece ter conferido uma certa austeridade à casa comercial e à vida privada dos irmãos Borges, sem gastos supérfluos, ostentação ou luxo. Estes possuíam um grande apego à terra e utilizaram a compra de propriedades rústicas como garantia do risco comercial. Isto possibilitou que o público visse neste património um instrumento de segurança e de garantia dos depósitos que efectuava.

Desde a fundação até 1910, a Casa de Câmbios Borges & Irmão, apesar de uma conjuntura nacional e internacional difícil em termos económico-financeiros no qual se verifica o desaparecimento e falência de alguns dos seus concorrentes no Porto, atravessa um período de significativo crescimento.

Em 1910 os irmãos Borges já possuem uma sólida reputação em Portugal, África, Brasil e Europa, garantida por uma considerável fortuna. Neste ano criam uma nova Sociedade com sede no Porto e sucursal em Lisboa, que adquire o estatuto de casa bancária, não deixando, contudo, de continuar a operar nas outras áreas de negócio.

A partir de 1911 os irmãos Borges voltam a sua atenção para o Brasil com quem já tinham estreitas relações. A emigração maciça de Portugueses,

sobretudo do norte, levou a que em 1913 fosse inaugurada a sucursal do Rio de Janeiro. Esta presença viria a ser reforçada em 1936 com a transformação desta agência em estabelecimento bancário, com a designação de Banco Borges, S.A., sediado no Rio de Janeiro.

Apesar da crescente importância das actividades bancárias na Sociedade, pelo menos até ao final da primeira Guerra Mundial, não foram descuradas as outras áreas de negócio. Em 1918 é criada a Sociedade dos Vinhos Borges & Irmão para responder ao grande desenvolvimento da comercialização de vinhos em Portugal e colónias, Brasil e Europa.

Finalmente em 1937 a firma Borges & Irmão transforma-se na sociedade anónima de responsabilidade limitada, Banco Borges & Irmão.

Durante a segunda Guerra Mundial, já depois da morte dos irmãos Borges (ambos morrem em 1939) o Banco tem uma fase de franco crescimento, aproveitando a conjuntura favorável que o país atravessa caracterizada por uma significativa expansão monetária, fruto dos elevados saldos positivos registados na nossa balança de pagamentos, graças à subida da cotação das matérias primas exportadas e entrada de avultados capitais.

Nos anos cinquenta, beneficiando da conjuntura económica favorável (sobretudo o I Plano de Fomento entre 1953-1958), o desenvolvimento das vias de comunicação e das telecomunicações, o B.B.I. vai passar por uma fase de franca expansão que se traduz no fortalecimento da sua rede de agências (concentrada no norte litoral e Lisboa), aumento do capital social e do fundo de reserva e numa remodelação profunda dos seus serviços de acordo com as modernas técnicas bancárias de então.

Os anos sessenta até 1974 são caracterizados pelo alargamento da rede de balcões através de uma cobertura bancária a regiões em que não estava implantado, dotando-se de uma estrutura efectivamente nacional (cria

3 novas dependências no Porto, 8 em Lisboa e 34 agências no Continente e Ilhas).

Neste período, o Banco Borges S.A. alarga igualmente a sua intervenção no Brasil com a abertura de três novas agências, mas em 1968 dá-se a fusão deste banco com o Banco Nacional de São Paulo, terminando desta forma a intervenção directa neste mercado.

Entretanto em 1965 é criado o Banco de Crédito Comercial e Industrial destinado a intervir simultaneamente em Angola e Moçambique como banco comercial. Com sede em Luanda e Lourenço Marques, este banco cria rapidamente uma larga rede de dependências para cobrir o território daquelas duas ex-colónias - passa de 12 balcões em 1966 para 113 em 1973 (66 em Angola e 47 em Moçambique).

Este banco assumiu nos escassos anos que precederam a independência das colónias uma posição relevante no sistema bancário colonial. Em 1975, com a independência de Angola e Moçambique, deu-se a extinção do Banco de Crédito Comercial e Industrial.

Com o início da nova corrente migratória na década de sessenta, o Banco Borges & Irmão, como banco do Norte de Portugal, acompanha mais uma vez este fluxo de emigração maioritariamente alimentado pelos distritos nortenhos. Assim, em 1970 inaugura escritórios de representação em Paris, Joanesburgo e Caracas, ressaltando-se a representação de Paris que veio a dar origem à sucursal em França.

Com o 25 de Abril de 1974, o B.B.I., tal como as demais instituições de crédito portuguesas, é nacionalizado e passa em 1975 a Empresa Pública.

A partir de 1976 desenvolve-se um processo de abertura de novos balcões que vão reforçar a implantação do Banco no sul e interior do país - 5 em 1976, 9 em 1978, 16 em 1979 e 16 em 1981.

Em 1982 o Banco adere à rede SWIFT (Society for World Interbank Financial Telecommunication), o que lhe permite um mais fácil contacto com a

banca estrangeira e cria com parceiros internacionais a Leasinvest - Sociedade de Locação Financeira Mobiliária, SARL.

Em 1989 dá-se a transformação do Banco, de Empresa Pública para Sociedade de Capitais Maioritariamente Públicos e é decidido que passe a integrar com o Banco de Fomento e Exterior, S.A. e a Cosec, S.A. o segundo Grupo Financeiro do Estado, cujos objectivos principais são apoiar o comércio externo, o investimento no exterior e a cooperação.

Nos anos 90, já integrado no grupo B.F.E., dá-se uma grande expansão da rede de distribuição com a abertura de 71 balcões entre 1990 e 1995.

Em 1995 arranca a aliança estratégica Grupo B.F.E./ Correios com o desenvolvimento da promoção de crédito para particulares e pequenos negócios através dos balcões dos C.T.T..

Actualmente o Banco Borges e Irmão e as demais instituições que constituíam o grupo B.F.E. estão inseridas no Grupo B.P.I. na sequência de um processo de privatização ocorrido em Outubro de 1996.

2.2. Alterações no Sistema Financeiro Português

Antes de descrever o contexto interno em que, no Banco, ocorreram as referidas reestruturações e o programa formativo que originaram, que constitui o objecto deste estudo de caso, poderá ser importante, para uma melhor compreensão do que então se passou, caracterizar o contexto do sistema financeiro português dessa altura, marcado pelas profundas alterações que nele se produziram durante a década que se seguiu à abertura do sector bancário à iniciativa privada.

A legislação publicada em 1983/ 4 que possibilitou a liberalização do acesso da iniciativa privada aos sectores bancário e segurador e a intensificação dos processos de desregulamentação e de inovação financeira que daí decorreram, a crescente abertura e internacionalização da economia e das actividades financeiras, sobretudo dinamizadas pela adesão à União

Europeia que acarretou a transposição de directivas e outras disposições no âmbito da construção do Mercado Interno Europeu dos Serviços Financeiros e da criação da União Económica e Monetária, provocaram profundas alterações no sistema financeiro português, alterando substancialmente o seu enquadramento jurídico, operacional e concorrencial (Fernandes & Portela, 1994).

Referindo-se ao período de dez anos iniciados com a legislação de 1983/4, Fernandes & Portela (*idem*, p.7) caracterizam da seguinte forma o sistema financeiro nacional: *"De um sistema dominado pelo sector público, estreitamente regulamentado é controlado pelas autoridades monetárias, passou-se para um sistema aberto e competitivo, com predomínio da iniciativa privada e auto-regulado pelo mercado."*

Os mesmos autores (*idem*, pp.7-9) caracterizam as mudanças ocorridas no sistema financeiro português durante o referido período salientando as seguintes transformações:

- *"liberalização e desregulamentação financeira, seguida do estabelecimento gradual, em harmonia com as disposições comunitárias, de novas regras prudenciais visando prevenir o sistema dos riscos acrescidos daí resultantes (fundos próprios, rácio de solvabilidade controlo dos grandes riscos, supervisão bancária em base consolidada e sistema de garantia de depósitos);*
- *inovação e diversificação financeira, traduzida na criação de novos bancos e proliferação de novas instituições de crédito e sociedades financeiras, na reforma e desenvolvimento dos mercados monetário, cambial e de capitais e na multiplicação dos instrumentos financeiros oferecidos aos clientes;*
- *desintermediação progressiva da actividade bancária tradicional acompanhando o desenvolvimento do mercado de títulos, como forma alternativa de aplicação de poupanças e de financiamento das*

empresas, com o consequente incremento do fenómeno da «titularização»;

- *substituição do controlo directo do crédito por um sistema de gestão da política monetária baseada no controlo indirecto da liquidez e das taxas de juro (e por essa via das taxas de câmbio) através da intervenção do Banco Central nos mercados interbancários em operações que se aproximam das que caracterizam a actuação «em mercado aberto»;*
- *liberalização dos movimentos de capitais e participação no mecanismo cambial do SME;*
- *independência crescente do Banco Central na execução da política monetário-cambial, no quadro da nova lei orgânica que rege a sua actividade, e alteração do modo de funcionamento do Estado, que passou a fazer-se quase em exclusivo através de instrumentos de mercado financeiro e nas condições aí prevalecentes;*
- *criação de dois grupos financeiros do Estado, liderados, respectivamente, pela Caixa Geral de Depósitos e pelo Banco de Fomento Exterior, e privatização total ou de parte substancial do capital das restantes instituições de crédito e outras instituições financeiras, com a consequente estruturação de novos grupos financeiros privados;*
- *globalização financeira, facilitada pelo desenvolvimento das novas estruturas de grupo de tipo conglomerado financeiro, no sentido de que os bancos, por si ou através das suas participadas, procuram oferecer aos clientes todos os produtos e serviços financeiros de que eles necessitam, contribuindo assim para o aumento da competitividade e para a fidelização da clientela;*
- *modernização das instituições de crédito, nomeadamente, através do reequipamento informático e da implantação de redes modernas de*

transmissão de dados e de prestação de serviços financeiros automatizados, aproveitando o desenvolvimento nas transmissões e nos sistemas de informação, com a consequente utilização de tecnologias mais capital intensivas, mas relativamente economizadoras de mão-de-obra. É de referir que os efectivos das instituições de crédito, nos últimos 10 anos, cresceram menos de 10%, enquanto os serviços se multiplicaram e o grau de «bancarização» se expandiu de forma assinalável, a avaliar pelo alargamento da rede de balcões, a qual mais que duplicou no mesmo período;

- internacionalização crescente da actividade financeira, com a implantação de bancos estrangeiros em Portugal e a expansão dos principais bancos nacionais em Espanha e em outros países comunitários com os quais Portugal possui maiores afinidades ou mantém relações económicas e financeiras mais intensas;
- desenvolvimento, pelos bancos, de estratégias de marketing, baseadas na segmentação da clientela e no aproveitamento de vantagens competitivas vocacionais ou entretanto adquiridas em nichos de mercado especializados;
- melhoria significativa da qualidade e produtividade dos recursos humanos, traduzida, nomeadamente, na evolução do valor dos activos e passivos por trabalhador e dos efectivos por agência, com o consequente encurtamento das diferenças que ainda separam a banca portuguesa dos rácios médios europeus;
- liberalização das taxas de juro e o progressivo abandono dos indexantes estabelecidos por via administrativa e sua substituição por indicadores formados em mercado; peso crescente dos factores de risco na determinação das taxas de juro dos financiamentos, também facilitada pela introdução de prime rates e pela atribuição de notações de rating;

- reforço dos capitais próprios da generalidade das instituições de crédito, com a consequente melhoria dos rácios de solvabilidade global e ponderada em função dos riscos dos activos;
- publicação, em finais de 1992, da nova Lei-Quadro das instituições de crédito e das sociedades financeiras, incorporando os princípios da «licença bancária única», do reconhecimento mútuo e do controlo pelas autoridades de supervisão do país de origem, consagrados na 2ª Directiva de Coordenação Bancária e nas Directivas ou Recomendações complementares.

Neste quadro, foi adoptado, em consonância com o modelo preconizado na referida 2ª Directiva, o conceito de banco universal, culminando, aliás, um movimento de prática bancária no sentido da polivalência crescente das suas actividades que vinha já da década anterior. Deste modo, a especialização dos bancos passou a resultar, não de uma imposição legal, mas a ser consequência apenas das opções da respectiva gestão.

- aumento da concorrência interbancária e entre os diversos segmentos do sistema financeiro, nomeadamente, nas áreas de captação de recursos e da concessão de crédito, com a consequente redução das taxas de juro e das margens de intermediação. Tal facto motiva os bancos a incrementar e a diversificar a prestação de serviços, por forma a aumentar o contributo dos proveitos desta origem para o produto bancário, procurando compensar, deste modo, a diminuição relativa das margens de intermediação, a exemplo do que sucede na generalidade dos restantes países da União Europeia.”

Em síntese, este período de 1983 a 1993 é caracterizado por profundas alterações no sistema bancário português. Verifica-se um crescimento muito significativo do número de instituições de crédito e de sociedades financeiras nacionais e estrangeiras e um aumento da importância dos bancos na nossa economia - o produto bancário, medido pela percentagem que representa no

PIB, aumentou de 5,4% em 1980 para 8,6% em 1991, valor só suplantado pelo Luxemburgo no conjunto dos países da União Europeia (v. Fernandes & Portela, 1994, p.10). Iniciou-se também neste período o processo de privatização com a reestruturação e redimensionamento de várias instituições, a integração na Comunidade Europeia, a dinamização das Bolsas, o desenvolvimento dos mercados monetário, financeiro e cambial e o processo de desregulamentação e de inovação que acarretaram mudanças substanciais no contexto jurídico e concorrencial deste sector.

Foi durante este período turbulento para a Banca que ocorreram as reestruturações que deram origem ao programa estudado. No ponto seguinte procura-se caracterizar o contexto organizacional em que se verificaram e as mudanças que produziram.

2.3. Processos de Reestruturação em duas Direcções Administrativas

Como já foi referido, estes processos de reestruturação decorreram na Filial de Lisboa em duas Direcções administrativas, a Direcção de Processamento e a Direcção Internacional que posteriormente se passaram a designar, respectivamente, por Direcção de Operações (D.O.P.) e Direcção de Comércio Internacional (D.C.I.).

Na descrição destes processos sintetizam-se dados do Balanço Social que caracterizam alguns dados importantes sobre os recursos humanos do Banco nessa época e as principais mudanças que ocorreram, particularmente as que mais se articularam com a intervenção formativa.

2.3. Os Recursos Humanos do B.B.I.

Para elaborar esta síntese sobre os recursos humanos do Banco no período em que as reestruturações ocorreram, teve-se em conta os dados do Balanço Social e do Relatório e Contas a que foi possível ter acesso.⁴⁰

Quadro 3

Evolução do número de trabalhadores e do rácio efectivos por balcão

Ano	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Número de trabalhadores	4250	4091	3940	3816	3766	3650	3644
Nº de efectivos p/ nº de balcões	40	38	35	33	27	23	20

Da análise do Quadro 3 podemos verificar que há uma descida ligeira mas progressiva do número de trabalhadores ao longo dos anos. Quanto ao rácio de efectivos por balcão é possível visualizar a expansão da rede de distribuição com a integração do B.B.I. no Grupo B.F.E. que anteriormente se indica (de 1989 - ano da integração - a 1995 o valor deste rácio reduz-se para

⁴⁰ Os valores referidos neste trabalho são retirados do Balanço Social (1992, 1993 e 1994) e do Relatório e Contas (1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994 e 1995). Relativamente a estes dados verifica-se que, por vezes, não há coincidências exactas entre os valores nos diferentes documentos, embora essas pequenas diferenças não sejam relevantes para a utilização que deles fazemos.

metade: de 40 para 20). Estes dados corroboram, ainda, as tendências de evolução do sector nessa época: assinalável alargamento da rede de balcões (v. ponto 2.2. deste capítulo) e melhoria significativa da produtividade dos recursos humanos com a evolução de alguns rácios para valores mais próximos das médias europeias.

Quadro 4

Evolução da distribuição etária

(percentagem aproximada do efectivo total)

Ano	1992	1993	1994
Até aos 25 anos	1	2	2
De 26 a 30 anos	2	1	2
De 31 a 35 anos	12	10	7
De 36 a 40 anos	15	15	15
De 41 a 45 anos	27	25	21
De 46 a 50 anos	25	26	29
De 51 a 55 anos	12	14	16
Mais de 55 anos	6	7	8

Quadro 5

Antiguidade bancária

(percentagem aproximada do efectivo total)

Ano	1992	1993	1994
Até 3 anos	2,1	3,2	4,4
De 4 a 6 anos	0,9	0,2	0,2
De 7 a 9 anos	6,2	1,9	1,2
De 10 a 12 anos	17,5	16,4	10,9
De 13 a 15 anos	6,6	11,3	16,9
De 16 a 18 anos	12,9	6,0	5,6
De 19 a 21 anos	22,8	25,3	21,2
De 22 a 24 anos	16,1	15,7	16,1
De 25 a 27 anos	9,5	12,9	14,9
De 28 a 30 anos	2,4	3,8	5,2
De 31 a 34 anos	1,4	1,5	1,2
Mais de 34 anos	1,6	1,9	2,1

Quadro 6

Habilitações escolares

(percentagem aproximada do efectivo total)

Ano	1992	1993	1994
Básico	58	56	54
Secundário	34	5	36
Superior	8	9	10

Os Quadros 4, 5 e 6 permitem-nos verificar que existem percentagens elevadas de trabalhadores com idades superiores aos 40 anos (70% em 1992, 72% em 1993 e 74% em 1994) e aos 45 anos (43% em 1992, 47% em 1993 e 53% em 1994) com antiguidades bancárias que ultrapassam os quinze (66,7% em 1992, 67,1% em 1993 e 66,3% em 1994) e mesmo os vinte e um anos (31% em 1992, 35,8% em 1993 e 39,5% em 1994) e com níveis de escolaridade maioritariamente ao nível do ensino básico (58% em 1992, 56% em 1993 e 54% em 1994).

Estes dados são importantes para a caracterização das reestruturações dado que os trabalhadores por elas afectados se situavam maioritariamente dentro destes valores, particularmente os que eram provenientes da Direcção de Processamento.

2.3.2. As Mudanças Ocorridas

Para reconstituir as principais mudanças ocorridas nestes processos de reestruturação, particularmente as que contingenciaram a intervenção formativa, referem-se de seguida as informações que foi possível obter junto dos actores envolvidos no processo formativo: conceptores, formadores, formandos, gerências e técnicos da Direcção de Recursos Humanos. Apesar das dificuldades em distinguir os processos ocorridos em cada Direcção, devido à sua complexidade e porque decorreram na mesma época reestruturações em mais Direcções, procura-se distinguir, o mais possível, as mudanças ocorridas nas Direcções de Processamento e Internacional.

Para tornar mais inteligível as alterações ocorridas nestas reestruturações, parece importante invocar o contexto turbulento marcado por profundas mudanças no sector financeiro nacional que refiro no ponto anterior (v. ponto 2.2.) das quais se destacam, devido às implicações: grandes alterações tecnológicas; substancial aumento da concorrência na actividade bancária com a abertura do sector à iniciativa privada, aos Bancos estrangeiros e até a novos intermediários não bancários; grande proliferação de novos produtos e serviços comercializados num contexto de mercado caracterizado pela inovação, desregulamentação e liberalização⁴¹.

Com o processo de integração no Grupo B.F.E. (decidido em 1989) ocorreram significativas alterações na estrutura e no funcionamento do B.B.I. que se traduziram em reestruturações em várias Direcções e num forte crescimento da rede comercial através da abertura de novos balcões.

⁴¹ Estudos sobre a evolução no sector bancário na Europa (v. Hildebrandt, S. & Quack, S., 1996, pp.56 e 57) ilustram que, concretamente na Alemanha e em França, se produziram, no final dos anos setenta e princípios dos anos oitenta, alterações semelhantes através mudanças estruturais que se traduzem pela passagem de uma *"política de gestão mais administrativa para uma política de gestão agressiva"* causadas pela *"internacionalização dos mercados financeiros, desregulamentação do sistema bancário, desintermediação, saturação crescente do mercado, diversificação dos produtos bancários e desenvolvimento tecnológico."*

Contextualizadas por mutações significativas no sistema bancário nacional e pela integração do Banco no Grupo B.F.E., as reestruturações nas Direcções de Processamento e Internacional da Filial de Lisboa foram originadas, tendo em conta as opiniões dos actores envolvidos no processo formativo, pela confluência de um conjunto de factores dos quais se destacam:

- a centralização dos centros de decisão para o Porto (Sede do Banco) procurando reduzir uma série de estruturas duplicadas, que não só agravavam custos, como favoreciam a prática de procedimentos não uniformes a nível nacional;
- modernização do sistema de informatização (reduziu-se de dois para um os centros de informática) que envolveu maior automatização, normalização, racionalização e simplificação dos procedimentos;
- necessidade de crescimento da rede de balcões que solicitava e era possibilitada pela disponibilização dos excedentes de trabalhadores dos serviços administrativos ou *back-office* para os serviços comerciais ou *front-office*, evitando, assim, ter de recorrer a recrutamento externo para fazer face à expansão da rede de distribuição.

Os processos formativos originados nestas reestruturações ocorreram entre 1991 e 1995, como já referido, mas estas, pelo menos na Direcção de Processamento, iniciaram-se alguns anos antes e envolveram a extinção de um importante número de postos de trabalho (v. Quadros 7 e 8).

As pessoas afectadas por estas mudanças ficaram excedentárias e passaram por processos de reafecção e de reconversão. Algumas reformaram-se, outras foram colocadas noutras Direcções ou em serviços administrativos do Projecto Correios (D.O.C.)⁴² e outros foram colocados em actividades comerciais nos balcões. Para melhor visualização apresentam-se nos quadros 7 e 8 uma descrição destas movimentações ocorridas entre Janeiro de 1991 e Novembro de 1995.

Quadro 7

Dotação em pessoal das Direcções antes e depois da reestruturação

	Janeiro 1991	Novembro 1995
Direcção de Processamento	158	81
Direcção Internacional	83	5

De acordo com informações a que tivemos acesso, estas pessoas, particularmente na Direcção de Processamento, possuíam níveis etários relativamente elevados (a maioria tinha mais de quarenta anos) e antiguidades médias também elevadas (mais de 15 e 20 anos) no desempenho de actividades administrativas, muitas delas com conteúdos funcionais restritos e repetitivos.

⁴² Conforme referido anteriormente, o Grupo B.F.E. realizou um acordo com os Correios (C.T.T.) destinado a comercializar através dos balcões dos C.T.T. produtos do Grupo. Para apoiar esta coligação foi criada uma estrutura administrativa que se designou por D.O.C. - Departamento Operacional dos Correios, cuja composição foi maioritariamente constituída por administrativos provenientes das Direcções do B.B.I. a que me tenho vindo a referir.

Quadro 8⁴³

**Movimentações dos trabalhadores
afectados nos processos de reestruturação**

	Dir. Processamento	Dir. Internacional
Nº de pessoas reformadas	30	18
Nº de pessoas colocadas em balcões	44	43
Nº de pessoas colocadas noutras Direcções	13	8
Nº de pessoas colocadas no projecto C.T.T.	30	3
Nº de pessoas que rescindiram, faleceram, foram despedidas...	2	8
Totais	119	80

As informações recolhidas nesta reconstituição das reestruturações, que foram decorrendo ao longo de vários anos, indicam não ter havido políticas que articulassem de forma previsional e integrada as várias entidades envolvidas na gestão do processo.

Assim, as pessoas afectadas por estas mudanças na Direcção de Processamento constataavam o esvaziamento progressivo das suas funções sem vislumbrarem claramente alternativas concretas para a sua situação. Os trabalhadores considerados excedentários iam tentando encontrar, pelos seus próprios meios, alternativas para a sua situação, ou eram solicitados

⁴³ O número das pessoas que actualmente compõe as Direcções (Quadro 7) divergem daquele que resulta da diferença entre os dados de 1991 e as saídas referidas (Quadro 8) pelo facto de se terem

pelas demais Direcções (sobretudo a Direcção Comercial de Lisboa) a ingressar noutras actividades, decorrendo, assim, um processo de selecção informal e casuístico. Este facto conduziu a que a maioria dos trabalhadores fossem colocados noutras funções sem terem sido alvo de intervenções formativas.

Neste contexto de indefinição, na Direcção de Processamento, um grupo de trabalhadores (aproximadamente 15) permaneceu em situação de "excedentário" com esvaziamento parcial ou total de funções durante bastante tempo. Era considerado um grupo *"residual"* de pessoas *"não motivadas para a mudança, absentistas, com avaliações profissionais desfavoráveis e com um «saber-fazer» e um «saber-estar» não ajustados às necessidades específicas dos balcões"*⁴⁴.

Perante a dificuldade de solução desta situação, a Administração solicita a intervenção do órgão de formação da empresa de modo a reconverter estes trabalhadores. Originou-se, assim, o programa formativo que a seguir se descreve e que constitui o caso estudado neste trabalho.

Quanto à Direcção Internacional, ainda de acordo com as fontes referenciadas, o processo foi cronologicamente posterior ao da Direcção de Processamento e, tendo em conta o propósito de promover a compreensão da intervenção formativa, é importante referir que o processo de reconversão nesta Direcção coincidiu com uma fase de franco crescimento da rede de balcões.

Comparativamente, as pessoas desta Direcção detinham qualificações mais elevadas que as do Processamento, o nível etário era mais baixo e o conteúdo funcional das suas actividades era mais diversificado e menos repetitivo. As pessoas afectadas sabiam que seriam colocadas em balcões, só que foram permanecendo durante algum tempo nos postos de trabalho

verificado outros movimentos, como é o caso da entrada de elementos de outras Direcções entretanto também reestruturadas e de que é exemplo a Direcção Financeira.

⁴⁴ Transcrição retirada de um relatório de balanço da primeira edição do programa: "Ponto de Situação em 4 de Dezembro Sobre o projecto RIBA" p. 2.

que detinham na Direcção Internacional sem que a decisão de transferência para a área comercial se efectivasse. Este impasse de saberem que seriam colocados num balcão, mas sem ser informados sobre quando e para onde, foi abruptamente interrompido por uma decisão da Administração que levou a que fossem informados numa sexta-feira que na segunda-feira seguinte deveriam apresentar-se num determinado balcão.

Esta decisão criou um grande descontentamento nos trabalhadores que foram para os balcões - muitos dos quais não tinham necessidade de maior efectivo nem possuíam condições de espaço e mobiliário para os integrar - sem terem participado em acções de formação, que se realizaram posteriormente num clima de insatisfação e de desconfiança face às imposições e às indefinições com que se sentiam confrontados.

2.4. O Programa Formativo Implementado

Como se pode concluir da análise das mudanças ocorridas nestas reestruturações, estes processos envolveram bastante complexidade dada a natureza e a multiplicidade de fenómenos envolvidos, dos quais destacamos:

- número elevado de pessoas afectadas (199);
- inexistência de uma política que articulasse de forma concertada a gestão do processo que envolvia uma grande diversidade de interlocutores (Administração, Direcção de Recursos Humanos com a Formação na sua dependência, Direcções Comerciais do Sul, Direcções em reestruturação e a Direcção de Organização e Informática que fez a formação em *front-office*);
- a passagem de administrativos (com idade média e antiguidade elevadas) dos "serviços centrais" (com actividades restritas e repetitivas) para os balcões (com actividades alargadas, variadas e polivalentes) causava receio nos trabalhadores envolvidos e

cepticismo nas Direcções Comerciais e nas gerências quanto às possibilidades de eficácia do processo;

- alguns atritos e mal estar no acolhimento de alguns administrativos que possuíam funções de chefia e auferiam remunerações mais elevadas do que as praticadas nas agências e que foram colocados em balcões junto de executivos comerciais que os deveriam apoiar em termos de aprendizagem e que tinham níveis de enquadramento e de remuneração, por vezes, muito inferiores;
- a degradação do clima social, gerador de ansiedade, indignação e descrença, devido ao "arrastamento" temporal dos processos de reestruturação; por vezes, com imposição dos desfechos; sem envolvimento dos trabalhadores afectados que, além de não possuírem informações sobre o que lhes ia acontecer, eram, por vezes, confrontados com evoluções aleatórias ou contraditórias da gestão dos processos. É importante salientar que estes viviam mudanças profissionais que envolviam alterações significativas dos seus estilos de vida em termos de horário, local de trabalho, rotinas pessoais e familiares e em outras dimensões que afectavam a sua segurança, estabilidade e auto-confiança.

Para além da circunscrição do contexto em que se desenrolaram as reestruturações, poderá ser útil, para melhor compreender as práticas dos conceptores e formadores na elaboração, planificação e execução deste programa, referir o contexto da estrutura de formação, nessa época inserida na Direcção de Recursos Humanos. Historicamente, a relevância e o protagonismo das actividades desenvolvidas por este órgão oscilaram em função da sensibilidade e das opções dos dirigentes com poder de decisão nesta matéria. Na altura em que esta reestruturação teve origem, a estrutura de formação passava por uma fase de menor valorização. Alguns dos técnicos que lá tinham estado colocados passaram para outros departamentos e a equipa estava bastante reduzida. A este propósito refira-se ainda que, com a

criação do Instituto de Formação Bancária a quem o B.B.I. estava associado, passaram a ser aí realizadas acções de formação que antes eram feitas internamente. No decurso da descrição, que de seguida irá ser feita, da forma como se elaborou e implantou a intervenção formativa, tenta dar-se destaque à forma como este programa foi utilizado para a reabilitação da importância do órgão de formação e do estatuto dos técnicos que o constituíam.

Para maior inteligibilidade do dispositivo formativo implementado, parece ser útil descrever mais em pormenor as condições em que foi elaborado o primeiro programa na Direcção de Processamento (em que as reestruturações foram cronologicamente anteriores, conforme referido), acentuando os seus objectivos, a sua estrutura e as características das actividades postas em prática na sua realização. A importância desta descrição tem a ver com o facto deste programa ter funcionado como referencial para todas as acções formativas que se foram realizando no decurso das reestruturações em análise, embora com alguns ajustamentos determinados pelas contingências específicas da evolução daqueles processos.

Já foi referido que este processo naquela Direcção foi decorrendo ao longo de vários anos sem que houvesse recurso a acções formativas para apoiar as mudanças em curso. A persistência da manutenção de um grupo "*remanescente*" de trabalhadores que continuavam na situação de excedentários sem se efectivar a sua reafecção para outras funções, constituiu o factor que desencadeou o pedido da Administração no sentido de se efectuar um processo de reconversão. É interessante salientar que todos os técnicos e dirigentes envolvidos na concepção destas acções de formação referiram que a sensibilidade e o conhecimento profissional que um dos Administradores possuía na área da formação foi determinante para a realização do programa formativo, devido ao seu empenhamento, na efectivação desta decisão.

Um outro aspecto importante na análise desta intervenção consiste no facto do “arrastamento” temporal deste processo ter limitado os prazos da Formação na concepção e operacionalização do programa, de acordo com a opinião dos seus criadores, dado o carácter de urgência com que a Administração efectuou o pedido.

Este pedido foi assumido com grande entusiasmo pela equipa que ainda permanecia no órgão de formação, que nele via a possibilidade de afirmação e de protagonismo da sua área de intervenção. Para lhe responder foi desenvolvido o programa RIBA - Reconversão para Integração em Balcões (v. anexo 7), para cuja preparação foram contactadas a Direcção de Recursos Humanos, a Direcção Comercial de Lisboa, a Direcção de Processamento de Lisboa e três balcões da área de Lisboa que estavam a integrar pessoal administrativo oriundo dos Serviços Centrais (na sequência dos processos de selecção informais que referimos na p. 93), nos quais foram estabelecidos contactos com as gerências e com os elementos em fase de integração.

Alicerçado na oportunidade de afirmação da estrutura de formação, este programa parece ter constituído também um desafio à inovação e alargamento das suas intervenções. Esta constatação é baseada na forma como se situaram face ao pedido e nas conclusões do diagnóstico de necessidades formativas efectuado com as entidades envolvidas. Para ilustrar o modo como se situaram face ao problema passo a transcrever o enquadramento ao programa desenvolvido (v. anexo 7, p.184), intitulado *“Desafios de uma Nova Experiência Formativa”*:

- *“A banca de hoje pouco tem a ver com a de alguns anos atrás e não é fácil prever quais serão os efeitos das mudanças em curso.*
- *Sabe-se, no entanto, que o seu pessoal, com uma média etária elevada, foi treinado num cenário (passado) de muitas certezas, onde a tecnologia, os produtos, a regulamentação e os procedimentos se revelaram bastante estáveis no seio de um mercado restrito, pouco agitado e, até, pouco concorrencial.*

- *Portanto, é natural que o pessoal bancário tenha de beneficiar da necessária reciclagem/ reconversão para fazer face às inovações constantes, à competitividade crescente e às incertezas e inquietações que se avolumam com o avanço desta vaga de mudança.*
- *Defrontamos uma malha complexa de novos componentes que parece carecer de algo mais do que de uma renovação do «saber-fazer».*
- *O próprio enraizamento à unidade orgânica de trabalho está em vias de ceder agora o lugar a uma nova necessidade empresarial de mobilidade, **com novas implicações afectivas, comportamentais, cognitivas e funcionais a reclamarem novas análises e novas respostas, necessariamente também no domínio da formação profissional.***
- *Estarão neste caso os elementos do Processamento/ Lisboa do B.B.I. que, por reconversão de serviços, **terão agora de ser tranquilizados, ganhos e treinados para, sem traumas, se desinserirem do seu actual meio e se adaptarem com êxito a novas tarefas, novas condições de operacionalidade e novas equipas, nomeadamente nos balcões.***
- *E num futuro próximo, quantas pessoas mais carecerão de medidas análogas, porventura aperfeiçoadas em função do que agora se faça e, até, do que não se consiga fazer?"*
- *Nas conclusões dos contactos estabelecidos com os actores envolvidos no âmbito do levantamento das necessidades era referido (v. anexo 7, p.185):*
- *"O levantamento feito confirmou-nos que **não seria eficaz accionarmos os modelos e instrumentos formativos desenvolvidos num passado recente, pois não estamos perante problemas clássicos***

de aperfeiçoamento no posto de trabalho ou de integração por transferência individual (voluntária) ou por admissão.

- ***Estamos perante um problema novo, que envolve novas inquietações para os elementos a integrar e para as equipas integradoras, e isso justifica uma resposta formativa ajustada a necessidades elementares e imediatas deste tipo de destinatários nos domínios do «sentir», do «saber», do «saber-fazer», do «saber-ser-estar».***
- ***Daí que se nos afigure vantajoso um novo modelo formativo (...).***

O dispositivo formativo concebido (v. anexo 7) consistiu por um programa de formação em alternância com a duração de três semanas consecutivas com as seguintes componentes:

- 1ª fase

uma sessão prévia, apelidada de “degelo”, com a duração de meio dia (3 horas e 30 minutos) cujos objectivos se prenderam com o “enquadramento objectivo das preocupações dos formandos na proposta formativa e ganhar a adesão dos formandos” (v. anexo 7, p. 183);

- 2ª fase

uma semana (35 horas) de formação em sala sobre técnicas bancárias elementares;

- 3ª fase

uma semana (35 horas) de estágio tutorado em balcões;

- 4ª fase

uma semana (35 horas) em sala para realizar o *follow-up* das fases anteriores; uma sessão (6 horas) para tratar temáticas de motivação e absentismo com um técnico da área de Pessoal da Direcção de Recursos Humanos; continuação da formação em técnicas bancárias;

- 5ª fase

avaliação da eficácia da acção formativa com a participação de todos os actores envolvidos no processo.

No desenvolvimento do programa, os objectivos, a estrutura e a natureza das actividades a por em prática eram caracterizadas da seguinte maneira (v. anexo 7, pp.186-189):

- **1ª fase: Degelo - 3 h. 30 m. Em sala**

Nesta fase, que já foi desenvolvida em 30/10/91, o responsável e os técnicos de formação encarregados do projecto tiveram uma primeira aproximação ao grupo de destinatários para:

- ***apreender o «mundo» de interrogações e inquietações dos formandos;***
- ***favorecer o enquadramento objectivo das preocupações dos formandos na proposta formativa de integração;***
- ***ganhar a adesão dos formandos aos objectivos da proposta formativa de integração;***
- ***conferir mais condições de eficácia à formação/integração a desenvolver nas fases seguintes.***

- **2ª fase: Formação Bancária Elementar - 35 h. Em sala**

Com esta fase, que poderá decorrer entre 18 e 22/11/91, visa-se dotar os formandos das práticas (e conhecimentos) indispensáveis à prestação de serviços elementares a clientes, na situação de atendimento.

Predominantemente prática, por recurso a bom número de casos práticos e exercícios (análogos aos do projecto ABC⁴⁵, embora

⁴⁵ O projecto ABC era um programa formativo, anteriormente realizado no Banco, que se destinava a fornecer conhecimentos básicos sobre técnicas bancárias e comercialização de produtos nos Balcões.

adaptados a este tipo de destinatários), e **enriquecida por situações simuladas de atendimento**, esta fase **centrar-se-á nos seguintes serviços-chave** utilizados por clientes:

- **abertura de contas;**
- **entregas para depósitos à ordem, depósitos a prazo e depósitos com pré aviso;**
- **utilização de cheques;**
- **utilização de letras e da proposta de desconto;**
- **operações de compra e venda de moeda.**

No tratamento destes aspectos práticos desenvolveremos sistemáticas ligações com os seguintes temas fundamentais:

- **contribuição para a imagem e os objectivos do balcão;**
 - **cooperação com a gerência;**
 - **integração na equipa de trabalho;**
 - **relação comercial com o cliente;**
 - **sigilo bancário.**
- **3ª fase: Estágios em Balcões e na Tesouraria - 35 horas**

Esta fase poderá decorrer entre 25 e 29/11/91.

Os **4 formandos destinados a funções de caixa** (nenhum deles se destina no imediato ao «front-office») terão um **estágio na tesouraria** para se treinarem no manuseamento e acondicionamento de numerário - nacional e estrangeiro.

Embora importante, a formação ao nível do equipamento das caixas só se poderia ter sido equacionada se soubesse com antecedência e exactidão os Balcões integradores, pois os nossos Balcões utilizam 3 tipos diferentes de certificadoras de caixa [...].

Entretanto, os **11 formandos não destinados a funções de caixa estagiarão em Balcões da DCL⁴⁶** (a indicar), onde poderão ser acompanhados, designadamente, por um **formador local do projecto ABC**, aproveitando-se, assim, o investimento técnico-pedagógico oportunamente feito, e que nestas situações passará a ter perfeita aplicação.

- **4ª fase: Fase Complementar - 35 h. Em sala**

Esta fase, que poderá decorrer no período de 2 a 6/12/91, desenvolver-se-á em **3 tempos consecutivos**:

- 1. Ponto de Situação - 1 h. Em sala**

Em 2/12/91, procurar-se-á **analisar** com os formandos **como decorreu a ligação entre as 2ª e 3ª fases**, ou seja, entre a Preparação Elementar em Sala e os Estágios.

Com este levantamento tem-se em vista a eventual de introdução de factores de correcção na formação em sala que decorrerá em 3/12/91, ou mesmo propor à Gerência do Balcão integrador mudanças/ alterações/ melhorias na fase de colocação definitiva.

- 2. Intervenção do GAP/DRH - Pessoal - 6 h. Em sala**

Ainda em 2/12/91, o **GAP-DRH/Pessoal** tratará dos assuntos previstos no anexo à CI 336/91 de 25/7, da DRH, que colheu despacho superior favorável.

⁴⁶ DCL - Direcção Comercial de Lisboa.

3. Formação Complementar 28 h. Em sala

De 3 a 6/12/91, com uma metodologia análoga à prevista para a 2ª fase, prosseguirá a formação em sala.

Para lá da clarificação/aprofundamento de aspectos resultantes da ligação da 2ª e 3ª fases (Formação Elementar e Estágios), tratar-se-á, ainda, dos seguintes aspectos:

- **cofres de aluguer e cofres nocturnos;**
- **compra de cupões;**
- **aspectos essenciais sobre emigrantes;**
- **novos produtos bancários inseridos na relação balconista-cliente.**

Uma vez mais ter-se-á em conta que os serviços prestados se integram num contexto em que não se pode descurar o contributo para a imagem e os objectivos do Balcão, a cooperação com a Gerência, a integração na equipa de trabalho e a relação comercial com o cliente.

- **5ª fase: Aferição da Eficácia do Processo Formativo**

*Tendo em conta os diversos intervenientes no processo (formandos, direcções e gerências integradoras, formadores locais e outros elementos ligados aos estágios) proceder-se-á à **aferição da eficácia do processo de formação/integração e à elaboração do correspondente relatório**, cuja entrega será feita até [...].”*

Os destinatários deste programa foram 15 administrativos: 11 provenientes da Direcção de Processamento, 1 proveniente da Direcção de Operações e Informática e 3 que já estavam colocados em balcões (há pouco tempo) e que também provinham dos serviços centrais.

Destes 15 formandos, 4 destinavam-se a funções de caixa (tradicional) e os restantes a funções executivas nos balcões.

A introdução neste grupo de 3 formandos recentemente transferidos de áreas administrativas nos serviços centrais para balcões teve como objectivo desdramatizar o contexto de trabalho que aí se desenvolvia e que, supostamente, constituía um factor ansiogénico nos trabalhadores sem experiência comercial.

A implementação deste programa foi feita num regime de co-monitoragem em que estiveram envolvidos os três técnicos - muitas vezes simultaneamente - que participaram na sua concepção. Este protagonismo dos técnicos é congruente com o grande empenhamento do órgão de formação que anteriormente referi.

Na Direcção Internacional o projecto formativo decorreu (1992 e 1993) com um figurino semelhante, com a excepção da fase de estágio devido ao facto, já relatado, da sua colocação "compulsiva" em balcões sem formação prévia. Esta foi decorrendo através de módulos curtos (2 dias) com os trabalhadores alternando entre períodos de formação em sala com a sua permanência nos balcões.

A partir de 1993, com a criação dos Balcões Nova Geração⁴⁷, os trabalhadores das Direcções administrativas em reestruturação foram integrados num programa denominado "Projecto Nova Geração" que tinha duas versões: uma destinada a preparar trabalhadores experientes oriundos de balcões "tradicionais" e uma outra que era dirigida a trabalhadores recém-admitidos, a trabalhadores com pouca experiência provenientes de balcões "tradicionais" e a trabalhadores provenientes das Direcções administrativas. Neste projecto, para além da formação prevista nas versões que tenho vindo a referenciar, havia uma grande incidência na formação em "*front-office*" ministrada pela Direcção de Organização e Informática (D.O.I.) que consistia

⁴⁷ Os Balcões Nova Geração são balcões mais pequenos, cuja organização do trabalho envolve grande polivalência dos seus trabalhadores.

numa parte em sala e em estágios em balcões acompanhados pelos formadores da D.O.I..

Os trabalhadores que foram colocados no Departamento Operacional dos Correios (D.O.C.) - maioritariamente provenientes da Direcção de Processamento - frequentaram formações orientadas para o conhecimento dos produtos a comercializar na rede comercial dos C.T.T. e para o domínio das operações das operações administrativas que os suportavam. O facto do acordo Grupo B.F.E./ Correios ter sido um processo demorado conduziu a que as pessoas, já colocadas no D.O.C., fossem ocupadas a fazer formação e simulações. Este facto permitiu, por um lado, a oportunidade de se prepararem calmamente para o desempenho das novas actividades, mas, por outro lado, favoreceu que se gerasse algum descontentamento nos trabalhadores sub-ocupados e, por vezes, até descrentes na efectivação do acordo.

3 As Entrevistas dos Actores Envolvidos

na Concepção e Implantação do Programa

3.1. Objectivos das Entrevistas dos Conceptores e Formadores

Depois de obter uma visão de conjunto aproximada sobre as condições que determinaram a realização do programa e a forma como decorreu com recurso à análise dos documentos a que foi possível aceder e através de entrevistas informais com várias pessoas que nele participaram directa ou indirectamente, optou-se, de acordo com as opções metodológicas referidas no capítulo anterior, por utilizar a entrevista como procedimento privilegiado para aceder às informações necessárias à consecução dos objectivos que estruturaram a investigação de campo (v. ponto 1.3. deste capítulo).

Assim, entrevistaram-se os conceptores e os formadores que estiveram envolvidos na elaboração e execução do programa com o propósito de:

- aprofundar a reconstituição das condições que originaram o programa e a forma como este foi desenhado e implantado;
- explicitar as teorias subjacentes que estes actores pudessem mobilizar para explicarem a forma como era suposto o programa funcionar face ao problema que o originou.

3.2. Os Conceptores e Formadores

O universo de pessoas que foram entrevistadas foram 13, das quais 4 participaram na concepção do programa e 9 na sua execução. Dos quatro conceptores apenas um não participou como formador, tendo os restantes três acumulado funções de concepção e de formação.

Quanto à equipa de formadores, é importante distinguir os técnicos de formação que estão, ou estiveram,⁴⁸ colocados no órgão de formação e os técnicos ou comerciais que, pelos conhecimentos especializados que detém, foram convidados a ministrar alguns dos módulos do programa.

⁴⁸ Com a redução da estrutura de formação referida, no ponto anterior, alguns dos técnicos de formação que aí estavam colocados foram transferidos para outros departamentos. Pelo menos um desses técnicos foi utilizado como formador deste programa

Quadro 9

Os conceptores e formadores entrevistados⁴⁹

	Idade	Sexo	Habilitações Literárias	ExpªAproximada em Formação	Formação Pedagógica	
Z1	59	M	Licenciatura	20 anos	Sim	
Z2	54	M	Licenciatura	13 anos	Sim	
Z3	48	M	Equivalência 11º ano	13 anos	Sim	
Z4	50	M	Frequência ensino superior	20 anos	Sim	
W1	27	F	Licenciatura	5 anos	Sim	Formadora
W2	48	F	Licenciatura	7 anos	Não	Monitor
W3	49	M	Frequência ensino superior	12 anos	Sim	Formador
W4	59	M	Licenciatura		Não	Monitor
W5	55	M	Equivalência 9º ano	3 anos	Não	Monitor
W6	50	M	Equivalência 9º ano	3 anos	Não	Monitor
W7	45	M	Frequência ensino superior	5 anos	Não	Monitor sub-gerente
W8	51	F	Magistério Primário	3 anos	Não	Monitora
W9	50	M	Frequência ensino superior	12 anos	Sim	Formador Monitor

⁴⁹ Os sujeitos assinalados com a letra Z são os conceptores e os referenciados com a letra W são os formadores.

De acordo com o quadro 9 pode verificar-se que muitos deles têm como formação académica licenciaturas, sobretudo nas áreas das ciências sociais e humanas, ou frequência do ensino superior e que detêm bastante experiência ligada à formação.

3.3. Guião e Condições das Entrevistas

De acordo com os objectivos definidos para o estudo e com a abordagem das teorias subjacentes ao programa (v. ponto 1.3. deste capítulo), foram elaborados guiões para a entrevista dos conceptores (v. anexo 1) e para a dos formadores (v. anexo 2). Procurou-se que não houvesse grandes distinções entre os dois guiões, porque, como já foi referido, a maioria dos conceptores também desempenharam funções de formadores. Assim, os guiões são na sua globalidade idênticos, tendo-se apenas adicionado no guião dos conceptores perguntas mais direccionadas para a compreensão do processo de elaboração do programa.

Como se perspectivava poder fazer comparações entre os vários entrevistados a propósito das supostas teorias que mobilizariam para explicar o funcionamento do programa, a entrevista era intencionalmente normalizada para facilitar a comparabilidade das respostas. Contudo, de acordo com os princípios da abordagem qualitativa que desde o início orientaram este estudo, procurou-se que as perguntas fossem abertas, isto é, que não obrigassem os entrevistados a terem de se acomodar a categorias definidas previamente, mas permitir-lhes situarem-se face às questões de acordo com a sua linguagem, as suas vivências, e os seus significados.

As entrevistas foram decorrendo de acordo com as disponibilidades dos entrevistados e eram habitualmente realizadas no seu local de trabalho ou noutro espaço por eles definido. As marcações eram feitas através de telefone ou de contacto directo, com o conhecimento da Direcção de Formação, que

previamente os tinha informado que iriam ser contactados para uma entrevista. Neste contacto era referido que o estudo se destinava a reconstituir as condições de realização do programa e a obter informações sobre a participação que tinham desenvolvido nesse âmbito. Também era referido neste contacto prévio que a entrevista se inseria num estudo de mestrado, seria gravada com o recurso a um audio-gravador e que as informações aí veiculadas seriam estritamente confidenciais e tratadas com a maior discrição.

No processo da entrevista começava-se por voltar a referir o âmbito do trabalho, os seus objectivos e aspectos éticos e deontológicos, de forma semelhante à utilizada no contacto anterior. Na condução da entrevista, a atitude privilegiada constitui em procurar que os entrevistados se situassem face às perguntas predefinidas no guião, mas sem grande rigidez. Isto é, facilitou-se a espontaneidade do discurso dos entrevistados, permitindo que se situassem face a determinadas situações ou problemáticas antes ou depois das perguntas específicas terem sido formuladas e que aprofundassem mais ou menos determinados assuntos de acordo com os seus interesses ou com a quantidade de informação que possuíam. Também se incentivou a produção de informações não previstas no guião, desde que pertinentes para o propósito do estudo.

No final da entrevista procurou-se negociar a eventualidade de poderem ser contactados para aprofundar ou esclarecer aspectos que eventualmente pudessem ser pertinentes.

3.4. A constituição do Corpus de Análise e a Sistematização da Informação

A fase seguinte à recolha de informação através das entrevistas consistiu na sua transcrição para a linguagem escrita que se revelou um processo demorado e cansativo, mas bastante útil pelo contacto que permitiu com os discursos produzidos.

O texto que resultou deste primeiro procedimento de leitura e releitura de forma a garantir a sua legibilidade e inteligibilidade, passou a constituir o corpus de análise. Como parece acontecer com bastante frequência nas investigações que utilizam métodos qualitativos, a quantidade de dados recolhidos era bastante volumosa. Para o seu tratamento optou-se pela utilização da análise de conteúdo de forma a organizar e simplificar a sua complexidade através de categorias que fossem simultaneamente significativas e manejáveis com alguma facilidade.⁵⁰

A leitura exaustiva do conjunto de dados que constituem o corpus de análise com o objectivo de permitir o desenvolvimento de uma visão de conjunto correspondeu à primeira etapa da análise de conteúdo (Bardin, 1997).

A fase seguinte da análise⁵¹ é relativa aos procedimentos de classificação que conduziram à definição de unidades de classificação, ou categorias.

A categorização aqui efectuada resultou da análise das perguntas utilizadas nos guiões e da leitura exaustiva do material. Esta permitiu identificar certos temas capazes de conduzir a uma primeira inventariação, embora provisória dos temas e ideias dominantes que poderiam conduzir a unidades de classificação.

A categorização, consistiu, assim, numa "arrumação" por temas ou assuntos de acordo com a análise das perguntas dos guiões da entrevista e com a leitura das suas transcrições. Como a quantidade de informação era muito volumosa (299 páginas), o processo de categorização muito demorado, as categorias a que se chegou, apesar de numerosas e passíveis de melhor refinamento, parecem caracterizar de forma adequada as dimensões salientadas pelas teorias subjacentes ao programa, a saber: condições que

⁵⁰ A este propósito Patton (1987, p.150) refere: "Organizing and simplifying the complexity of data into some meaningful and manageable themes and categories is the basic purpose of content analysis."

⁵¹ É importante referir que apesar da ideia aqui veiculada que o processo obedeceu linearmente a uma sequência, na prática este processo é bastante circular e recursivo.

originaram o programa, a forma como foi concebido, as suas componentes, a forma como decorreu a sua implantação, os efeitos que produziu e a sua articulação com alguns aspectos específicos à sua realização (p. ex. idade dos formandos, articulação com competências e actividades dos formandos em reconversão).

Assim, passaram a adoptar-se estas categorias cuja definição se refere de seguida.

Definição das Categorias

Relatos definidores de:

- A.1. Atribuições causais dos processos de reestruturação que contextualizam o programa de formação
- A.2. Dimensões descritoras dos processos de reestruturação
- A.3. Protagonistas dos processos de reestruturação (individuais ou colectivos)
- A.4. Participação dos formandos nos processos de reestruturação ou no programa de formação
- A.5. Políticas integradoras e configuradoras do programa
- B.1. Articulação das componentes do programa
- B.2. Actividades preparatórias de suporte à concepção do programa
- B.3. Constrangimentos temporais à concepção e implantação do programa
- B.4. Trabalho pedagógico mobilizado na exploração de meios e construção de relações formador-formandos
- B.5. Atribuições de efeitos à realização do programa
- B.6. Explicações dos efeitos atribuídos ao programa

B.7. Crêterios de adequação dos formadores para a realização do programa

C.1. Adequação pessoal   actividade (conceptor/ formador)

C.2. Factores de qualidade no desempenho pessoal na actividade (conceptor/ formador)

C.3. Oportunidades para a formação profissional contínua (presentes/ futuras)

C.4. Factores da aprendizagem no quadro do programa (dificultadores/ facilitadores)

D.1. Características dos formandos

D.2. Valoração da experiência dos formandos (positiva/ negativa)

E. Contextualização da formação na articulação com as competências e actividades dos formandos

F. Consequências do processo de envelhecimento humano na concepção e implantação de programas de formação

G.1. Adequação do desempenho dos formadores na concepção e na execução do programa de formação

G.2. Articulação das chefias na concepção e na execução do programa de formação

Apesar de a exclusividade ser uma qualidade das categorias definida pela maioria dos autores consultados, considerou-se a possibilidade de classificar a mesma unidade de texto em mais do que uma categoria, desde que os sentidos atribuídos encaixassem em, por exemplo, duas categorias. Este procedimento permite o enriquecimento da análise e   aceite por alguns autores (V. Bardin, 1977).

Depois de definidas as categorias foram indexados os segmentos de texto que com elas estavam relacionados e armazenados numa base de

dados para se garantir o fácil acesso e maneabilidade. No anexo 6 exemplifica-se a categorização de uma entrevista de um conceptor (anexo 5).

3.5. Interpretação do Conteúdo das Categorias

Na interpretação dos conteúdos das categorias o procedimento consistiu em identificar, a partir da leitura exhaustiva de todos os segmentos do discurso dos formadores e conceptores indexados à mesma categoria, as ideias predominantes em cada categoria. Estas ideias-chave foram enumeradas para cada categoria, acompanhadas, nos casos mais sintomáticos, com a ilustração do discurso dos sujeitos, conforme se ilustra de seguida (v. *Análise Qualitativa dos Dados* p.p. 130-147).

Depois deste procedimento ter sido adoptado para todas as categorias efectuou-se novas leituras exhaustivas aos dados assim configurados de modo a aceder à tonalidade predominante dos significados e aos significados minoritários relevantes de modo a promover a compreensão do sentido construído pelos formadores e conceptores do programa

Com base neste procedimento, e tendo em conta as fases anteriores de grande contacto com as entrevistas, lidas várias vezes durante a sua transcrição e durante a "leitura flutuante" (V, Bardin, 1977) que permitiu a visão de conjunto, passamos a sintetizar a nossa compreensão do sentido atribuído pelos formandos e conceptores à sua vivência do programa.

Na estruturação desta síntese optou-se por organizá-la em dois momentos, um primeiro que se refere às condições históricas e sociais que contextualizaram a concepção e execução do programa e um segundo momento que caracteriza a forma como os conceptores e formadores mobilizaram os seus conhecimentos e os seus saberes para a elaboração e realização o programa.

Em relação às condições que contextualizaram o aparecimento do programa salientam-se os seguintes aspectos:

- As reestruturações que originaram o programa resultam de processos de modernização tecnológica, organizativa e comercial do banco num contexto sectorial de grande competitividade e inserido no processo de integração no Grupo B.F.E..
- A forma como os processos de reestruturação decorreram foram caracterizados por grande descoordenação entre os vários actores envolvidos na sua gestão e “arrastaram-se” durante muito tempo provocando uma progressiva degradação do clima social que se repercutiu em grande insatisfação dos formandos.
- A estrutura de formação em fase de grande desvalorização e perda de protagonismo encarou o pedido da administração como uma oportunidade de (re)afirmar o seu prestígio e a sua valorização.
- A solicitação tardia da intervenção formativa implicou que surgissem importantes limitações temporais, quer à concepção do programa, quer à sua duração, particularmente no que se relaciona com o estágio em balcões.

Quanto à forma como os conhecimentos e a experiência dos conceptores e formadores foram mobilizados para a elaboração e implantação o programa, salientam-se as seguintes dimensões:

- Sobretudo por parte dos conceptores houve uma grande preocupação e empenhamento na aceitação e valorização do programa por parte da Administração e por parte das Direcções envolvidas. Este envolvimento parece articulado com a tentativa de valorização da função formação na empresa;
- Na preparação da acção foi valorizada o contacto com as chefias e não tanto com os formandos e com a análise das suas actividades concretas.

- Parece haver uma certa desvalorização das competências anteriores dos formandos por terem sido desenvolvidas em contexto administrativo, que parece ser desprestigiado em detrimento da valorização das actividades ligadas à área comercial.
- A realização da formação em balcões, com o acompanhamento de tutores, constituiu uma inovação nas práticas da formação e passou a ser utilizado como referência para programas seguintes.
- A valorização da formação na área comportamental e o recurso a métodos activos parece ser muito valorizada pelos técnicos pertencentes ao órgão de formação. Os formadores/ monitores apresentam um discurso sobre as práticas pedagógicas mais influenciado pelo modelo escolar.
- A participação dos formandos na elaboração do programa não foi promovida, tendo apenas sido envolvidos na sessão zero, quando o programa já estava elaborado. Apesar disso, este aspecto foi considerado um momento importante para o funcionamento do programa.
- As várias edições do programa obedeceram sempre a um figurino idêntico, apesar de haver formandos com experiências e categorias profissionais diferentes que se destinavam a actividades também diversas.
- Uma das funções valorizadas na formação consistiu no seu papel de "amaciador de tensões".
- Nas articulações da formação com experiência e actividades dos formandos, são sobretudo valorizadas as operacionalizações em sala, através do uso de exemplos e exercícios práticos, e não tanto através das dimensões organizativas e gestionárias.

- As atribuições causais parecem circunscrever-se ao nível da relação pedagógica e das condições próximas e emediatas que contextualizam as circunstâncias dos formandos.

Análise Qualitativa dos Dados

Na categoria **A.1. Atribuições causais** dos processos de reestruturação que contextualizam o programa de formação.

Ideias-chave:

- centralização das Direcções Administrativas na Sede;
- avanço do processo de informatização e de automatização de tarefas;
- necessidade de expansão da rede;
- planos de racionalização e simplificação de tarefas e de uniformização de procedimentos a nível nacional decorrentes da integração no Grupo B.F.E.;
- desafios de competitividade que obrigavam ao redimensionamento e aumento da competitividade;

Na categoria **A.2. Dimensões descritoras** dos processos de reestruturação.

Ideias-chave:

- o contexto era complexo porque afectava muita gente;
- os trabalhadores que ficaram excedentários permaneceram muito tempo sem ter nada que fazer e sem saberem o que lhes ia acontecer;
- foi decorrendo um processo de selecção informal em que as Direcções Comerciais foram escolhendo pessoas para trabalharem nos balcões;
- o clima que se vivia entre as pessoas era de grande tensão e ansiedade devido às indefinições e imposições que iam acontecendo;
- os processos de reestruturação iam decorrendo sem que a estrutura de formação fosse convocada para intervir;

- na Direcção de Processamento, ficou um grupo de trabalhadores que não foram escolhidos na selecção informal e que eram vistos como "problemáticos". Este facto constituiu o desencadeador da intervenção formativa. Na Direcção de Processamento, a formação só intervém neste grupo;
- Na Direcção Internacional o processo de transferência para o balcões foi abrupto e compulsivo (as pessoas foram informadas numa sexta-feira que na segunda seguinte tinham de se apresentar num determinado balcão), sem que houvesse uma necessidade dos balcões aumentarem a dotação: alguns já tinham gente a mais e até havia casos em que nem possuíam móveis para os trabalhadores deslocados.
- nesta Direcção a formação só foi feita depois dos trabalhadores estarem todos colocados em balcões.
- a criação do Departamento Operacional dos Correios facilitou o processo de colocação dos excedentes por ser uma estrutura em que se realizam actividades administrativas.

A.3. Protagonistas dos processos de reestruturação (individuais ou colectivos).

Ideias-chave:

- as Direcções envolvidas não foram atempadamente informadas, o que contribuiu para não responderem rapidamente e de forma concertada.
- a Formação só foi solicitada a intervir em momentos terminais dos processos, quando os problemas verificados já tinham deteriorado o clima que se vivia entre os trabalhadores afectados;
- no desencadear da intervenção formativa e na criação das condições para a sua realização foi importante a influência de um administrador que tinha um passado profissional de grande sensibilidade a esta área de intervenção;

- as gerências dos balcões mostravam algum cepticismo face à possibilidade de reconversão dalguns dos trabalhos, particularmente os da Direcção de Processamento, devido à imagem negativa que possuíam sobre esses trabalhadores;
- a Formação, na altura integrada na Direcção de Recursos Humanos, tentou negociar com as Direcções Comerciais a colocação dos formandos em balcões cuja localização não afectasse muito as suas rotinas pessoais;
- a Direcção de Organização fez a formação em “front-office” na preparação dos formandos destinados a Balcões de Nova Geração.
- a Direcção de Recursos Humanos negociou as reformas e realizou os processos de selecção de alguns dos trabalhadores na transferência para os balcões;

A.4. Participação dos formandos nos processos de reestruturação ou no programa de formação.

Ideias-chave:

- durante os processos de reestruturação os formandos sabiam que as funções que desempenhavam iam acabar, mas desconheciam, alguns durante muito tempo, o que lhes ia acontecer em concreto (reforma? colocação num balcão? qual balcão? colocação noutra Direcção administrativa?...);
- foi veiculada a ideia aos formandos que os processos de reconversão e de reafecção eram a única alternativa e que deveria ser entendida num quadro de competição: “Os aspectos que facilitaram foram, sobretudo, os relacionados com a informação atempada que foi possível dar - quando, de facto, foi possível dar essa informação. Sobre o que é que vai acontecer, porque é que isto vai acontecer. Dar, também, ideia às pessoas de que não havia outra alternativa.” / “Portanto, havia uma decisão as pessoas deviam entender que, no quadro de competição em que o banco se inseria, há escolhas da gestão que têm que ser tomadas. Em vez de estarmos a colocar pessoas na prateleira ou a colocar pessoas em casa, era necessário que as pessoas se sentissem úteis e

não fossem feridas no seu orgulho profissional e pessoal. Esta conversa com as pessoas facilitava uma abertura para o diálogo e para a aprendizagem.”

- alguns dos formandos tinham receio de ter de ir para balcões, particularmente para funções de caixa (receio de lidar com dinheiro), e por vezes havia pressões para que aceitassem essas funções. Também havia alguns deles que procuravam fazer pressões para se manterem em funções administrativas;
- na elaboração do programa formativo os formandos não foram envolvidos, só foram informados do seu conteúdo depois deste estar concebido: “Portanto, nós tivemos que nos identificar inicialmente com todo este universo de preocupações e, nesse sentido, fizemos reuniões com a Direcção de origem, de saída e até com as chefias, para nos apercebermos do estado de espírito, do clima que reinava.”

A.5. Políticas integradoras e configuradoras do programa.

Ideias-chave:

- aparentemente não houve uma articulação da intervenção formativa com políticas que integrassem a forma de agir em situações semelhantes. Aparentemente o processo foi casuístico e aleatório: “Foi uma situação de emergência. Dar cumprimento a uma ordem. No entanto esta disponibilização já era previsível há pelo menos... há cerca de ano e meio, dois anos. E quantificado. E quem eram as pessoas também.”
- por vezes, verificou-se uma aparente desarticulação entre os diversos protagonistas do processo: “Eu, o que me mais gostaria era que em planos semelhantes, nós pelo menos fizessemos por isso, os núcleos de intervenção, e quando digo núcleos de intervenção, quer dizer, é um plano que diz respeito à Direcção Comercial, à Direcção de Recursos Humanos, à Formação, não sei se há mais algum, pelo menos esses três. Então, eu penso que os intervenientes desse processo, antes, deveriam sentar-se e dizer: “isto é nosso”. Para evitar aquilo que mais dificultou que foi um pouco aquele espírito de *quintinha*.”

B.1. Articulação das componentes do programa.

Ideias-chave:

- o programa consistia em momentos de alternância entre formação em sala e estágio tutorado em balcões;
- o programa visto como um conjunto de temas: "Por isso, ali o que se pretendia dar era uma parte sobre cheques, letras, livranças, depósitos, um módulo de estrangeiro também, etc."

B.2. Actividades preparatórias de suporte à concepção do programa.

Ideias-chave:

- Foi referida uma grande preocupação com o estado emocional das reconvertidas: "Portanto, nós tivemos que nos identificar inicialmente com todo este universo de preocupações e, nesse sentido, fizemos reuniões com a Direcção de origem, de saída e até com as chefias, para nos apercebermos do estado de espírito, do clima que reinava."
- o diagnóstico foi feito com auscultação das chefias de proveniência e de destino: "O que é que nós fizemos? Fomos aos balcões falar com os gerentes, falar com as direcções. "O que é mais necessário para um individuo que vem do começo? O que é que ele precisa de saber?" Eles começaram a dizer: "mandam-nos para aqui, as pessoas não sabem nada, acho que eles antes de virem para um balcão deviam saber isto, deviam saber aquilo". E começaram-nos a dar matérias. Aquelas que fazem parte do curso. E nós íamos anotando. Depois íamos vendo, íamos ouviamos pessoas atrás de pessoas e víamos onde é que havia coincidências. Portanto, depois fizemos um temário em função das áreas mais solicitadas.
- Depois do programa concebido e aprovado é que se contactou com os formandos: "E esse foi o nosso grande passo, foi, primeiro... Ah! Uma coisa que não disse, antes de os metermos em sala, depois de termos um programa, nós reunimo-nos com eles e dissémos: "nós estamos a pensar isto. O que é que vocês acham?" E é aí que apareceu, por assim dizer, a grande dose de cepticismo."

B.3. Constrangimentos temporais à concepção e implantação do programa.

Ideias-chave:

- Foram referidas limitações de tempo para a preparação das acções: “Portanto, aqui o problema é que isto é uma acção que é preparada num curto espaço de tempo. Em cima da hora.”

- o estágio em balcão também é considerado curto: “Naturalmente que o ideal seria que o período de estágio prático fosse maior e fosse mais diversificado. Sei lá, porquê estar só num balcão? Porquê não passar por mais do que um? Na altura pensou-se nisso, só que as coisas não dependiam apenas de nós e não havia condições para isso.”

B.4. Trabalho pedagógico mobilizado na exploração de meios e construção de relações formador-formandos.

Ideias-chave:

- é muito salientada a intenção de usar métodos “activos: “Aquilo que facilitou foi todo aquele esforço que foi produzido em termos de descoberta, coisas que eles teriam que descobrir, trabalhos práticos, discussões. Isso deu vivacidade ao projecto.”

- a co-monitoragem é referida como aspecto positivo do programa: “E daí também a vantagem de estarem os três formadores. Porque com um formador é muito mais difícil de estar atento aos grupos. Aqui o importante não é saber quem acertou, era aproveitar algumas explicações que davam sobre isto, mesmo que erradas. Começamos a aperceber-nos, aliás já tínhamos essa experiência anterior, que, às vezes, mesmo aquelas coisas que são uma forte asneira levam a coisas muito importantes. Parte-se da asneira e chega-se a uma verdade bastante interessante.”

- alguns monitores muito centrados na exposição: “Quanto a matéria, quanto àquilo que eu teria fazer, falar da Lei do Cheque, da Lei da Letra, da Lei da Livrança” .

B.5. Atribuições de efeitos à realização do programa.

Ideias-chave:

- satisfação das Direcções Comerciais que, apesar de um cepticismo inicial, ficaram agradadas com os resultados: “É evidente que não se conseguiu a cem por cento, se calhar nem a oitenta por cento, mas a opinião da Direcção Comercial, sobretudo a Direcção Comercial Sul - porque este processo também se desenvolveu na Direcção Comercial Norte, mas com menos intensidade - é global e francamente positiva em relação a este processo.”
- o programa como responsável pela redução das tensões: “Foi um processo que, tendo começado por ser complexo e potencialmente conflituante, foi um processo que acabou por ser tranquilo e com satisfação das partes, digamos assim.” / “Depois era, no fundo, tentar criar um espaço, essencialmente, nós vimos que era preciso tentar criar um espaço em que as pessoas podessem deitar tudo cá para fora e, depois, trabalhar um pouco com isso.”
- houve formandos que foram bem avaliados no seu desempenho posterior e outros que foram promovidos: “Algumas dessas pessoas acabaram por ser muito bem referenciadas em processo de notação, de avaliação do desempenho. Muito bem cotadas. Algumas delas acabaram, mais tarde, por vir a ser convidadas para funções de responsabilidade ao nível de balcões. Algumas dessas pessoas foram convidadas para abrir balcões novos, quer como administrativos, quer como chefias, como gerentes e sub-gerentes.”
- mudanças significativas e marcantes em alguns formandos: “Mas tivemos casos em que as pessoas fizeram alterações em termos comportamentais significativas, da sua própria apresentação, da sua própria imagem. Havia pessoas que nunca tinham usado uma gravata, nunca tinham usado um casaco e que, sistematicamente, se recusavam. E nos Balcões isso é factor determinante, em termos de apresentação. Pessoas até que se furtavam ao convívio com os colegas e que numa pequena equipa tiveram que se afeiçoar a essa nova realidade.”
- a equipa de formação foi reconhecida pela gerência: “Depois constituímo-nos como uma equipa que projectou, preparou, desenvolveu e avaliou todo o processo e que me parece que a própria equipa ficou satisfeita, aliás o próprio Concelho de Administração

fez questão de salientar isso e a própria Direcção de Recursos Humanos, onde nós estávamos englobados.”

B.6. Explicações dos efeitos atribuídos ao programa.

Ideias-chave:

- importância dos estágios, sobretudo quando houve bom acolhimento: “Porque uma coisa que também não sei se referi, mas penso que faz muito parte do processo de êxito é o empenhamento maior ou menor, ou o não empenhamento, para o fracasso, das gerências e da equipa.”
- Importância da sessão zero em que se pretendia obter adesão dos formandos: “Olha, eu quero-te dizer que, a meu ver, o processo formativo, se teve êxito, foi devido às... à partilha de problemas nas primeiras reuniões que houve antes do processo formativo. Com toda a gente. Aonde se convenceram as pessoas, ou as pessoas se auto-convenceram, que era um desafio que se lhes lançava, que elas tinham valor, que eram capazes, etc.. E creio que aí esteve o sucesso deste processo.”
- dificuldade de articulação entre os vários actores envolvidos na gestão do processo formativo: “Nós não vamos bater na RH se ainda não conseguiu dizer se são 14 se são 13 porque ainda está um caso que não passou para a Administração e não sabem se pode dar se não... Agora, vejam é se alertam a Administração que, se querer que dê formação, precisam dar algum espaço para a Direcção de Recursos Humanos poder dizer esta vai para aqui ou para acolá. Também, se tudo depende da Administração até ao pormenor e vocês não têm espaço para decidir e eles só decidem em não sei quanto tempo... se esta semana não pode, só daqui por oito dias é que pode... entretanto o processo já está a correr. É preciso meter no esquema formas de estas decisões serem tornadas doutra via.”
- dificuldades devido aos formandos terem categorias e remuneração mais elevada que os tutores no estágio: “Com base de remuneração completamente diferente. Quer dizer, tenho um individuo que está no nível onze e vai fazer o mesmo serviço que está no nível seis. E isso gerou problemas até no próprio local de trabalho ao nível da execução das tarefas.”
- eficácia dos métodos pedagógicos em sala: “Criamos aqui uma brincadeira, que nem tem nada haver com métodos pedagógicos... Eu na altura tinha que dar a Letra. A

Letra é uma coisa muito maçuda e uma questão que se punha era como é que se vai dar a Letra? “Estar ali a explicar a legislação da Letra, enfim...” Ao brincarmos com isto, na altura saiu-nos “estudar a Letra pelo método CIA”. Não há nenhum método CIA, é evidente, a gente brincou com isto - “Conceito Imediatamente Aplicado” - em que se dava o conceito de Letra, por exemplo, e depois era-lhes dito que isto eram exercícios, estava-se a dar a Letra com base em exercícios.”

B.7. Critérios de adequação dos formadores para a realização do programa.

Ideias-chave:

- recurso a especialistas nos domínios técnicos das temáticas ministradas: “Nós, depois de termos discutido muito bem internamente, em termos dos técnicos da formação, quem é que iríamos buscar para nos assessorar em termos da prática bancária, fomos buscar pessoas, algumas pessoas que estavam no terreno, gerentes e sub-gerentes para nos apoiarem nesta formação, sobretudo no capítulo das técnicas bancárias.”
- exigências na escolha de formadores com bom domínio da componente “comportamental” e conhecimentos técnicos: “Por um lado, pessoas que dominassem a componente comportamental, suficientemente. Que já tivessem feito formação nestas áreas e tivessem trabalhado com pessoas relacionadas com os balcões e com situações de crise e de conflito. Por outro lado, pessoas que estivessem em condições de dominar minimamente os aspectos operacionais, propriamente ditos, portanto as operações bancárias...”
- bom conhecimento do sector e do Banco: “Para além disso, os formadores têm acesso à informação disponível internamente sobre todos os aspectos da função e da actividade bancária. Por exemplo, são informados, todos os dias, sobre os aspectos relacionados com o banco, portanto, recortes da imprensa que saem sobre o banco. Estão sistematicamente a ser informados.”

C.1. Adequação pessoal à actividade (conceptor/ formador).

Ideias-chave:

- Gosto pelo ensino: “De alguma forma tirando partido de uma tendência que eu havia manifestado para ensinar...”/ “Na minha actividade anterior de formação, eu comecei por ser

professor primário, como sabes. O que me deu uma vantagem muito grande porque, a meu ver, e até há bem pouco tempo, eu era das únicas pessoas que estavam preparadas para planear a sua actividade durante o dia e durante o ano. Portanto, desde preparar o horário escolar em termos de sessões disto ou sessões daquilo com uma só classe e, às vezes o mais complicado era preparar o horário com quatro classes ao mesmo tempo.”

- **Actualização e auto-formação:** “Aí o problema da concepção foi mais, para além destas acções que tive, o meu grande trabalho foi um trabalho de auto-formação. Estar a pesquisar permanentemente publicações novas, etc.. Tudo o que sai de novo, mais ao menos que eu tenho conhecimento, vou comprando. E vou, à medida das possibilidades, adaptando e vendo. Uma busca permanente, por exemplo, de exercícios práticos, de jogos, etc. tem sido o que para mim é fundamental.”

- **características pessoais:** “Devo juntar a isto uma grande confiança. E é uma coisa, provavelmente, para sempre, uma grande confiança de que em qualquer pessoa há sempre qualquer coisa de aproveitável e de significativo para acrescentar àquilo que já se conseguiu. Isto, jogando com a perseverança. Sou uma pessoa que não desanima, tem atravessado fases, enfim, algumas complexas, mas que está sempre virado para diante.”

- **realização pessoal:** “Pronto, eu tive esta chance que gostei. Em termos de realização pessoal, penso que é onde realmente eu me podia ter realizado mais e onde me realizei mais. Não me deu grandes chances de percurso de carreira, porque entrei numa carreira técnica e quando se entra numa carreira técnica esta tem um tecto baixo. Ou o técnico sai da carreira técnica e entra para a área administrativa e pode seguir, ou então fica com um tecto baixo. Eu fiquei com um tecto baixo, mas fiquei com uma realização pessoal. Também em termos de compensações económicas me tenho dado algumas, na medida em que o que é preciso é ganha-lo, agora vir daqui ou vir dali, o importante é que ele venha.

C.2. Factores de qualidade no desempenho pessoal na actividade (conceptor/ formador).

Ideias-chave:

- **a dinamização das sessões em torno de actividades práticas:** “Isto, pronto, das acções de formação de formadores essencialmente é o que eu me lembro. Pronto, para além de ter aproveitado imenso algum tipo de apoios que serviram para desenvolver as acções e que, ainda hoje, utilizo. Porque, essencialmente, era à base de jogos pedagógicos, de exercícios, de trabalhos de grupo. A gente fazia muito isso.”

- **possuir competências pedagógicas:** “Qualquer técnico de formação do Banco Borges, todos nós éramos pessoas muitíssimo bem formadas em que, digamos, a capacidade

pedagógica ultrapassava, até, algumas limitações em termos de conhecimentos, do assunto que estávamos a versar. Mercê, exactamente, da forte formação pedagógica que tínhamos recebido.”

C.3. Oportunidades para a formação profissional contínua (presentes/futuras)

Ideias-chave:

- ligação da formação com os resultados das empresas: “Eu penso que embora esteja por fazer uma avaliação com algum rigor da aplicação da formação e dos resultados da formação do sistema geral da formação no nosso país, penso que a formação tem proporcionado um valor acrescentado significativo às empresas que têm sabido gerir.”

- promoção da formação muito dependente dos financiamentos comunitários: “Mas o grande ponto de interrogação que eu tenho é este: quando acabarem os fundos comunitários, será que a formação que se fez até aqui criou o *élan* necessário, enraizou-se de maneira a que as pessoas sintam que sem fundos também a vão fazer?”

- Valorização da formação dirigida às competências comportamentais: “Portanto, acredito muito mais na formação que tem em conta esse aspecto relacional. E volto a dizer, mesmo nos computadores.”

C.4. Factores da aprendizagem no quadro do programa (dificultadores/facilitadores).

Ideias-chave:

- cariz prático do curso: “Mas penso que uns dos elementos facilitadores, também, foi este cariz prático e de *abc* que nós imprimimos ao curso.”

- promoção da auto-confiança nos formandos: “Eu estou convencido que o que mais facilitou foi o ganharmos para a causa. Quer dizer, eu acredito muito no poder do cognitivo do individuo. Só que acho que o móbil, a base, enfim, o forte da aprendizagem é caçar a pessoa. Portanto, é apanhar o efectivo, é interessá-la por isso, porque depois, o resto, é a questão de repetir mais vezes ou menos vezes. De dar a oportunidade de mais um mês e ir continuando: “você é capaz! Também não se admire, se estivesse aí a primeira vez... concerteza, se fosse eu a fazê-lo...”

- o programa ter estágio: “A preocupação neste processo era que as pessoas depois naquelas fases de estágio executassem mesmo. Estivessem apoiadas e, sobretudo, estivessem apoiadas por alguém que estivesse atento ao processo de execução. Para não deixar a

pessoa... a nossa preocupação fundamental e recomendações era que não se deixasse, no limite, cometer erros. Fazer o que quisesse com tempo e horas e sempre direito”

- a informação aos formandos: “Os aspectos que facilitaram foram, sobretudo, os relacionados com a informação atempada que foi possível dar - quando, de facto, foi possível dar essa informação. Sobre o que é que vai acontecer, porque é que isto vai acontecer. Dar, também, ideia às pessoas de que não havia outra alternativa.”

- o uso de métodos activos:

- idade e experiência anterior: “É evidente que nalguns casos foi factor desfavorável, dificultador da aprendizagem, as rotinas em que as pessoas já estavam colocadas e a idade que as pessoas já tinham e uma certa proximidade da expectativa da reforma que havia.”

D.1. Características dos formandos

Ideias-chave:

- acomodadas e com pouca ambição: “Simplesmente estavam acomodadas, algumas refugiando-se nessa posição. Era-lhes exigido muito pouco, para além de cumprir um horário normal de trabalho, e de ter atempadamente as tarefas prontas. Não tinham mais que isso.”

- idosas e com muita antiguidade: “Estas pessoas, umas com mais idade, outras com menos idade, estavam quietas, estavam paradas, digamos assim, em termos de ambição. Não se pode dizer que eram pessoas, enfim, a dispensar, imediatamente. Algumas poderiam estar na fase de pré-reforma e depois acabou por acontecer que algumas acabaram por ser reformadas.”

- na Direcção de Processamento era um grupo problemático: “E alguns... a maioria deles com processos pessoais complicados. Desde traumas do Ultramar, traumas familiares e comportamentos sociais assim muito pouco... ortodoxos. O que complicava o sistema em termos formativos.”

- com receio de ir para o atendimento: “Os formandos também tinham, naturalmente, bastantes receios. Eles nunca tinham estado num balcão. Por um lado, viam isso como uma possibilidade de mudança, mas por outro lado, também tinham fortes receios e grande insegurança relativamente a isso. Especialmente em alguns casos, havia mesmo questões de pouca confiança em si próprios.”

- na Direcção Internacional, os trabalhadores tinham mais potencial.

D.2. Valoração da experiência dos formandos (positiva/ negativa)

Ideias-chave:

- pessoas rotinadas em conteúdos funcionais pobres: "Porque eram pessoas cheias de tarefas repetitivas, repetitivas, repetitivas e a maior parte dessas tarefas sem estímulo, sem incentivo,... mas vendo isto como doença, se eram tão doentes, já de determinado nível, não se pode fazer cessar o acompanhamento logo ali, não é? Penso que esse terá sido um dos lados menos positivos deste processo. Quer dizer, se fosse voltar a trás e a poder inflectir, esse era um dado que, naturalmente, conviria inflectir."

- desvalorização das funções de back-office: "Olhe, aqui o primeiro esforço que nós tivemos que fazer foi partir desde logo desta ideia de que quem está num banco só sabe o que é realmente banco, na verdadeira acepção da palavra, junto do cliente. Portanto, eu diria que aí é que há contacto, há vida, há banco. Quem está longe de um balcão, naturalmente tem uma ideia muito ténue desta realidade, só apanha um ou outro elemento. E, portanto, quando se coloca a questão de ter que saltar de repente para uma realidade que é diferente, é muito mais complexo para quem tem que fazer esta mudança, pelo menos no sector bancário."

E. Contextualização da formação na articulação com as competências e actividades dos formandos.

Ideias-chave:

- o facto de o programa se ter dirigido a pessoas com actividade de origem e de destino diferentes visto como uma debilidade do programa: "A meu ver era necessário acções específicas para esta gente, ou talvez até estágios específicos. Porque algumas destas pessoas que eram chefias e foram colocadas em balcões, defrontaram-se com problemas complicados: não sabiam o trabalho que se fazia e a situação de um individuo de níveis muito mais abaixo mandar piadas, etc." / "Portanto, havia que estudar muito bem o universo, a meu ver, fazer acções muito específicas para os diversos universos."

- utilização em sala da partilha de experiências: "...algumas das pessoas que tinham estado em determinadas áreas dos serviços centrais, que seria importante conhecer a experiência delas e tornar essa experiência comum nos grupos de formação, de requalificação

e reconversão de trabalhadores, nós utilizamos essa experiência e pusemos essas pessoas a falar em sala contando essa experiência e pondo essa experiência ao dispor do grupo.”

- por vezes a formação é determinada por modas: “Muitas vezes a inoperância da formação é que não há esse cuidado de ver que formação, para quem, para quê? E as próprias organizações, às vezes, padecem dessas anomalias, têm uma formação que, se o gestor da formação não for uma pessoa sagaz, que ande a ver quais são as reais necessidades, há quem se dê a fazer menus: “agora está na moda a Análise Transaccional, portanto, vamos dar Análise Transaccional. Agora está na moda a *Empowerment*, a Auto-gestão...” Se não for ninguém ver o que é que, neste departamento, naquela coisa, enfim, que problemas há que podem ser resolvidos através desse modelo, a formação corre o risco de cair no teórico, no abstracto.”

- formação orientada para o futuro: “Na medida em que as organizações estão viradas para o futuro, as organizações precisam de pessoas e, as próprias pessoas, precisam de ver mais adiante e precisam de estar preparadas para o que há-de vir. Portanto, nesse sentido nós, às vezes, com alguma dificuldade, temos vindo a investir em formação diversa que podendo não ser tão imediatamente aplicável, tem em vista uma previsível aplicação a médio prazo.”

- ideia da importância da articulação, mas em sala.

F. Consequências do processo de envelhecimento humano na concepção e implantação de programas de formação.

Ideias-chave:

- dificuldade em adquirir novas aprendizagens: “Não estavam habituadas a determinado tipo de coisas, já estavam nomeadamente numa idade em que isso seria impossível.”

- implica menor capacidade: “Sobretudo na fase em que estamos de concorrência competitiva, as empresas começam a sentir que as pessoas, de uma forma geral, quando chegam aos cinquenta anos estão numa fase - e é verdade - de menor produtividade, de menor capacidade de resposta.”

- progressão da formação mais lenta: “São capazes de voltar a receber ensinamentos, a conhecer coisas, das quais provavelmente nunca ouviram falar e que têm que ser ajudadas a saber fazer, talvez de uma forma mais adequada e com uma progressão mais lenta. Por um lado conhecer e por outro preparadas para saber fazer e poderem ser integradas.”

- **auto-desvalorização de conseguir aprendizagens, sobretudo informática:** “A informática é uma das áreas onde se vê isso. Vê-se pessoas que inclusive têm medo. “Têm medo de estragar, têm medo de mexer, têm medo de... Sentam-se à frente do computador e, pela maneira de se sentar, vê-se logo o que elas vão dar. Porque há aqueles que se sentam e dizem “Isto é meu!” E começam logo a agarrar-se às coisas. A gente aí não tem dúvidas. Às vezes tem que ter alguns cuidados porque se calhar mexem tanto que são capazes de estragar. E há aqueles que se põe de forma tão distante, tão distante, que dizem “Isto não é nada comigo!” / “As pessoas, com alguma frequência, no princípio, têm tendência para dizer: <<eu já não tenho idade para isto. Eu já aprendi tudo o que tinha a aprender>> e, portanto, nós temos que ter paciência, enfim, dosear as nossas capacidades, no sentido de que as pessoas possam considerar útil essa aprendizagem para praticarem depois na sua actividade concreta.”

- **recurso a estratégias compensatórias:** “... para além do processo biológico que é irreversível, e que todos nós sabemos em termos de memórias, etc. e de capacidades físicas que vão diminuindo, por outro lado as pessoas vão arranjando estratégias de maior rendimento.”

- **vantagem da idade nos bancário:** “São essas questões que limitam as pessoas. Digo-lhe, na minha opinião acho ridículo, mas não tem outra classificação, que os bancos - e o meu banco em dadas fases, e se calhar noutras vai voltar ao mesmo - andem tão preocupados com o facto de ter pessoas de 40 anos! Eu penso que se tem de preocupar em ter gente nova, agora andar excessivamente preocupado em ter... O meu banco, ou outro banco qualquer, devia ver é que isso pode ser uma vantagem se for bem gerida.”

G.1 Adequação do desempenho dos formadores na concepção e na execução do programa de.

Ideias-chave:

- **equipa muito coesa e experiente:** “São pessoas com experiência, que agarraram o assunto de forma adequada, com a preocupação do universo das questões que se estavam a colocar. Que tiveram que discutir bastante a abordagem: que abordagem, como fazer essa abordagem, qual o faseamento da abordagem e quais as preocupações daí para diante, nomeadamente para fazer o sistemático acompanhamento e validação de todo o projecto.”

- **complementaridade na heterogeneidade:** 1142 6

- **distinção entre técnicos de formação e formadores ocasionais:** “Formadores são todos aqueles que colaboram com a Formação, é óbvio, mas aqui temos de distinguir

aqueles formadores que são do quadro da formação e aqueles que são formadores em regime de colaboração.”

- **boa relação estabelecida com formandos:** “Eu diria que foi uma equipa esforçada, uma equipa que procurou dar aqui o máximo e que funcionou bastante bem, mesmo na relação com os formandos. De tal maneira que, ainda hoje, qualquer um de nós mantém com este grupo algumas ligações. A cada passo, por exemplo na época do Natal, do Ano Novo, ainda aparece uma chamada longínqua a dizer “olhe, é só para isto, e tal”, portanto, quer dizer que a ligação foi bastante boa. Em todas as fases acho que a equipa funcionou bastante bem.”

G.2. Articulação das chefias na concepção e na execução do programa de formação.

Ideias-chave:

- **havia enquadreadores que tinham imagens negativas sobre os formandos oriundos da Direcção de Processamento:** “Não digo que a receptividade foi em todos os casos a mesma e que a capacidade de adesão foi em todos os casos a mesma, mas se eu fosse classifica-la diria que foi razoável, no sentido de viabilizar o processo. Claro que nuns casos, havia pessoas que estavam mais de pé atrás, até por experiências...”
- **por vezes os formandos estavam pouco apoiados:** “Aqui, nalguns casos, detectou-se que isso aconteceu. Às vezes as pessoas estavam um bocadinho entregues a outros ou um bocadinho abandonadas, ou coisa parecida. Isso aconteceu - é um risco, corre-se sempre - mas penso que não tinha nada a ver com a intenção das pessoas. Tem a ver com a gestão que fazem dos aspectos do dia a dia. Isto podia ser a prioridade das prioridades.”

3.6. A validação dos Formandos

De acordo com as opções metodológicas referidas anteriormente (v. capítulo 3, ponto 6), no sentido de procurar validar o sentido atribuído pelos conceptores e formadores à acção de formação, foi decidido abordar os formandos nos seus locais de trabalho para analisar a forma como estes vivenciaram o programa e como este se articulou com a especificidade das suas situações de trabalho.

Estas entrevistas tinham como objectivo desenvolver uma percepção sobre as principais características e condições de trabalho e a evolução das competências dos formandos e a forma como vivenciaram a sua participação no programa. Não eram, portanto, destinadas a fazer uma análise exaustiva da sua actividade, nem pretendiam ser uma avaliação sistemática da opinião dos formandos sobre o programa.

De forma articulada com a Direcção de Formação solicitamos a possibilidade de entrevistar formandos que tivessem frequentado o programa e que estivessem a desempenhar funções comerciais nos balcões, tendo-nos sido fornecida uma listagem de pessoas com os contactos telefónicos para, através de ajustamento mútuo, nos articularmos sobre as datas das entrevistas.

Na escolha dos formandos houve a preocupação de escolher, a partir da listagem fornecida, as situações mais heterogéneas de modo a garantir uma visão mais completa do universo em questão ou seja, escolheram-se formandos que desempenhavam funções diferentes (caixas, balconistas, subgerentes, promotores comerciais), que eram provenientes de funções hierárquicas e Direcções diferentes, colocados em balcões que envolviam diferentes formas de organização do trabalho (balcões tradicionais em que a dotação é grande e ainda existem trabalhadores a realizarem funções de "back-office" e balcões de "Nova Geração" em que as funções são eminentemente de "front-office").

Nesta escolha não houve critérios de representatividade, devido aos propósitos que presidiram a esta actividade. Utilizou-se, contudo, o critério de saturação, que consistiu em não fazer mais entrevistas a partir do momento em que as informações recolhidas não adiantavam dados novos em relação aos que já se possuíam.

Para orientação da entrevista existia um guião (v. anexo 3) que enumerava uma série de itens pertinentes para a análise da actividade em situações de reconversão que foi utilizada apenas como auxiliar de recurso,

no caso de se pretender aprofundar o conhecimento sobre as situações de trabalho. A condução das entrevistas decorrem com bastante flexibilidade de acordo com o contexto concreto das actividades e da forma como cada formando exprimia as suas vivências do programa.

As entrevistas foram gravadas com o consentimento prévio dos formandos. Foi-lhes explicado o propósito do estudo e garantida a confidencialidade e discrição na informação. Decorreram nas instalações das agências em que estavam colocados, de forma a poder-se observar as condições concretas que caracterizavam a sua actividade.

Foram realizadas 15 entrevistas (4 caixas "front-office", 5 executivos - funções de atendimento - 2 sub-gerentes, 1 promotor comercial e 3 administrativos - colocados no Departamento operacional dos Correios). Essas entrevistas foram transcritas para a linguagem escrita, mas não foram analisadas sistematicamente com recurso à análise de conteúdo, como aconteceu com as entrevistas dos conceptores e formadores.

A opinião que construí, e que de seguida sintetizo, resulta, portanto, do contacto com os formandos, com a transcrição das entrevistas e com a sua leitura exaustiva depois de transcritas para linguagem escrita, uma das quais se referencia no anexo 4.

A percepção assim desenvolvida, de acordo com os propósito que se vêm perseguindo, leva à saliência das seguintes dimensões:

- durante os processos de reestruturação são claramente visíveis a insatisfação e a indignação dos formandos com a indefinição, aleatoriedade e, por vezes, imposição das soluções, que, segundo os formandos, caracterizavam o clima social nas Direcções envolvidas.
- o receio em enfrentar a área comercial e, particularmente, as funções de caixa, são referidas com grande frequência pelos formandos. A responsabilidade de lidar com dinheiro, o contacto com os clientes e

grande diversidade de operações e solicitações dos balcões parecem constituir os aspectos mais receados;

- a participação no programa é habitualmente referida como útil, embora alguns indiquem ser muita matéria para pouco tempo, e, por vezes, com recurso a métodos muito expositivos, particularmente, nas temáticas mais técnicas, ministradas pelos monitores das áreas técnicas e comerciais.
- em relação à formação em sala é também referenciada a pouca ligação com as actividades concretas do balcão e a pouca prática concreta que foi possibilitada;
- os aspectos referidos como determinantes para a sua aprendizagem e que mais contribuíram para o sucesso da sua reconversão são a aprendizagem com os colegas e com as chefias no posto de trabalho. Esta opinião é muito generalizada e muito vinculada pelos formandos;
- a curta duração do estágio nos balcões foi também referida por muitos dos formandos contactados;
- apesar dos receios iniciais pela área comercial, actualmente muitos dos formandos consideram ter sido uma boa evolução profissional a sua passagem para esta área. A este propósito é importante referir que a cultura dominante no sector bancário valoriza actualmente as funções comerciais em detrimento das administrativas, devido à grande competitividade que se instalou no sector.

Considerando a amostra que contactamos, poderá dizer-se, em síntese que os formandos confirmaram os constrangimentos temporais e de degradação do clima social que limitaram as condições de realização do programa.

A opção por um programa de formação em alternância entre sala e balcões parece ter sido uma decisão congruente com as necessidades dos

formandos, embora estes reforcem particularmente a sua curta duração, também referenciada pelos conceptores e formadores. A estruturação da aprendizagem nos balcões e a sua articulação com a formação em sala, parece não ter sido muito conseguida. É frequente a referência dos formandos a omissões no desenvolvimento de competências nalgumas áreas importantes para o exercício da função (por ex. nunca ter treinado o manuseamento de dinheiro quando se destinava a funções de caixa).

A não articulação do programa com uma análise exaustiva das actividades dos formandos, poderá constituir uma importante explicação para se compreender alguns destes aspectos referidos pelos formandos.

Não podemos terminar este capítulo sem referir algumas limitações a este estudo. A intenção inicialmente referida de promover a compreensão prática do programa e sugerir melhorias no seu funcionamento não foi possível de realizar devido à grande quantidade de informação recolhida não permitir, em tempo útil à realização do estudo, restituir esses dados aos actores envolvidos de modo a fomentar a intersubjectividade e, assim, construir visões mais esclarecidas sobre as potencialidades e limites do programa.

O tratamento dos dados, no seu enquadramento com a teorias subjacentes ao programa foram tratados de forma diferente da inicialmente prevista, tendo sido abandonado o propósito de aprofundar a sua análise e poder efectuar as comparações entre os vários actores envolvidos na concepção e na implementação do programa. Esta opção foi determinada pela análise das limitações das teorias subjacentes e pela emergência da importância das concepções fundadas em alternativas epistemológicas para a compreensão das práticas avaliativas (v. ponto 1.2. do capítulo 1).

Apesar das metodologias de cariz qualitativas se terem revelado muito pesadas e difíceis de trabalhar em tempo útil, esta intervenção revelou-se uma óptima oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal na compreensão da problemática da avaliação de programas formativos em contexto organizacional.

Particularmente a metodologia estudo de caso ao ter permitido o contacto com uma grande riqueza e diversidade de informação, articulada com o contexto específico em que foi possível refletir a partir da realidade concreta e do significado que lhe é aí atribuído pelos actores implicados conduziu ao início de um processo de aprofundamento da compreensão desta problemática, que desejamos incrementar no futuro.

capítulo 5

Conclusões

As limitações que se levantam às perspectivas de avaliação de tipo positivista, sugerem-nos reservas quanto à sua potência heurística para responder à questão de compreender as práticas de avaliação de programas de formação. Também as teorias subjacentes nos merecem reservas pela noção que nos legam de que a melhor via para realizar a avaliação de programas consiste em estabelecer relações causais entre o programa e a teoria que lhe subjaz como condição necessária à avaliação da congruência dessa relação. Não é apenas a relação unívoca que nos parece merecer reparo, mas, e particularmente, o que ocultam e desincentivam à compreensão das práticas, a saber:

- qual o significado da vivência dos actores;
- quais as condições internas e externas à prática dos actores que viabilizam o acesso à compreensão das suas opções face aos constrangimentos sociais e históricos que os contextualizam;
- que dimensões devem ser privilegiadas para permitir formular juízos sobre a utilidade e a validade dos programas;

- que uso é dado aos resultados e às conclusões dos processos avaliativos.

Perante estas limitações somos levados a privilegiar uma abordagem orientada para a compreensão, não mais vista como juízo qualificado sobre a realidade, mas como um processo de dar-se ao entendimento e por ele à transformação bilateral dos significados, construindo juízos críticos sobre as práticas, as suas intenções, o seu alcance e as suas limitações. Processo inevitavelmente prospectivo que continuamente analisa o já feito e o que falta fazer de acordo com as condições de possibilidade permitidas pelas circunstâncias concretas dos actores, nas quais o avaliador mais não é que outro dos participantes no processo formativo.

Esta concepção permite fazer emergir a visão dos programas como processos de interacção e a sua avaliação como a compreensão dos significados de utilidade e de validade para as vivências dos actores nas situações práticas concretas, em detrimento da visão dos programas como produtos estáticos e da sua avaliação como a explicação e veredicto técnico das relações de causa e efeito e das leis de carácter universal que supostamente regem a sua natureza e funcionamento.

Fica também possibilitada a concepção da avaliação como um processo contínuo, interno ao programa que o acompanha desde o seu início, assegurado da sua plenitude formativa, destinado a regular através da participação o seu desenvolvimento de acordo com os interesses práticos dos actores nas suas situações concretas. Isto em contraponto com a concepção da avaliação como um procedimento técnico, externo e habitualmente posterior ao programa, destinado a garantir o controlo do sistema sobre a sua eficiência e eficácia e a predição da sua generalização.

Enfim, muitas alternativas se podem abrir ao debate sobre as formas diferentes de equacionar e realizar a avaliação em consequência desta

postura e orientação e da compreensão de que as abordagens avaliativas são determinadas por concepções fundadas em alternativas epistemológicas.

Quanto às repercussões que podem decorrer para as práticas dos actores envolvidos no processo avaliativo, dado que no nosso país não é comum a existência de profissionais de avaliação, será sobretudo ao nível da formação de formadores e de responsáveis de formação que se poderá incidir, de modo a promover a reflexão sobre as abordagens avaliativas dominantes e a permitir a emergência de novas abordagens através e em torno da compreensão das concepções radicadas em opções epistemológicas que as influenciam e orientam.

De acordo com Matos (1988, p. 313) *"Poder-se-á esperar que, dada a distância física e institucional que separa o centro indutor de formação e a periferia dos sistemas reais de formação, será verdadeiramente dos actores locais que depende, em última análise, a qualidade e o valor de formação. Sendo esta uma possibilidade efectiva, ela não pode fazer, porém, abstracção nem do que localmente se espera da formação, nem da doutrina que anima os responsáveis locais da formação, questão que se prende directamente com a formação de formadores"*. Assim, se admitirmos que os formadores são no nosso país os agentes mais envolvidos na avaliação de programas formativos realizados em contexto empresarial, parece relevante que se desenvolvam formas de incrementar as suas competências nesta problemática.

Se considerarmos, ainda, que os programas de formação de formadores, actualmente obrigatórios para certificar estes profissionais, são frequentemente direccionados, no que concerne à problemática da avaliação, para a discussão dos instrumentos e dos procedimentos técnicos que habitualmente se utilizam, podemos considerar de fundamental importância que as instituições que têm a responsabilidade de regular estes processos de certificação, no caso o Instituto de Emprego e Formação Profissional, desenvolvam a consciência de que a promoção da qualidade da formação

terá *a fortiori* de passar também pela (re)socialização dos agentes da formação, nomeadamente na área da avaliação de programas formativos.

Apesar dos inúmeros constrangimentos que as condições históricas e sociais concretas actualmente impõem às possibilidades de realização de intervenções avaliativas com maior complexidade e maiores possibilidades de incrementar a qualidade dos programas⁵¹, também se podem antever algumas oportunidades para o surgimento de uma maior solicitação da avaliação de programas, quer por parte das empresas, sobretudo as que se auto-financiam, quer por parte dos financiadores da formação, como a União Europeia e o Estado que, pressionados pelo desalento da opinião pública, começam a revelar preocupações com a forma como os seus avultados investimentos cumprem os propósitos que lhes foram atribuídos.

Quer num contexto de limitações, quer num contexto de oportunidades, a compreensão da complexidade do processo avaliativo, possibilitada por uma mais sofisticada e esclarecida compreensão das concepções que presidem às diversas abordagens da avaliação, parece constituir um imperativo para melhorar a qualidade dos programas formativos e para poder efectuar juízos mais fundamentados sobre o seu mérito e a sua validade.

Sem pretensão de exaustividade passamos a enumerar algumas dimensões eventualmente importantes no processo de (re)socialização dos agentes do processo avaliativo, cuja importância acabamos de salientar:

- A avaliação enquanto prática social, ou enquanto acto político (v. Guba & Lincoln, 1989), enquadra-se e assenta no contexto social e institucional real em que vai ter lugar, marcado pelos inerentes modos de interacção e relações de poder, dimensões éticas e políticas. Assim, a impossibilidade de isenção do avaliador parece dever ser salientada, bem como o seu comprometimento na produção das conclusões da

⁵¹ De forma a que melhor se adequem ao desenvolvimento das qualificações dos trabalhadores, cada vez mais referidas como determinantes para a competitividade dos sistemas produtivos, como oportunamente realçamos.

avaliação. O papel de técnico isento e neutral é cómodo, mas não possível.

- Os procedimentos meramente técnicos centrados nos métodos, na senda da objectividade, devem substituir-se por procedimentos interactivos e negociados através de processos hermenêuticos e dialécticos destinados a fomentar intersubjectividades.
- O carácter respondente do processo avaliativo deve ser incrementado através do envolvimento dos vários actores, destacando-se os formandos pela habitual ausência de protagonismo que não lhes é possibilitado no papel de co-produtores e co-agentes dos processos.
- A focalização não se deve resumir de acordo com os objectivos do programa à explicação das mudanças observáveis e quantificáveis, mas ser extensível à compreensão das intenções e expectativas dos actores sociais e dos significados que atribuem aos programas, bem como, das regras e normas do contexto que influem no desenvolvimento dos programas.
- Promover a consciência que a formação, e consequentemente a avaliação, é sempre tributária da concepção que se possui do sistema social que as origina, gere e utiliza, e que, por consequência, não podem ser perspectivadas e realizadas no vazio, como é habitual acontecer, provavelmente devido à grande difusão e influência do modelo escolar nos agentes da avaliação.

Para além das repercussões ao nível das práticas dos actores envolvidos no processo avaliativo, também ao nível organizacional se pode reflectir sobre as consequências que derivam da emergência de novas concepções da avaliação, das quais, também sem preocupações de exaustividade, enumeramos algumas:

- O que esperam as empresas de formação, isto é, o que determina a sua opção pela realização de programas formativos:
 - a oportunidade de aceder a fundos públicos e poder assim realizar programas sem ter de efectuar investimentos?
 - a visão de que a formação é uma espécie de “panaceia” que resolve todos os problemas das organizações, mesmo que estes não tenham a ver com as qualificações dos seus trabalhadores?
 - ou a convicção de que a formação pode ser um meio articulado com outros, para gerir as qualificações e desenvolver os seus colaboradores de acordo com as suas opções estratégicas?
- Que enquadramento estrutural, funcional e protagonismo são possibilitados aos responsáveis da formação e aos demais agentes, nomeadamente na gestão das dinâmicas organizacionais que contextualizam os processos de concepção, implantação e avaliação de programas de formação;
- Que condições de aprendizagem e de desenvolvimento são possibilitados aos trabalhadores no desempenho quotidiano das suas actividades, e de que forma as suas competências, as suas experiências e os seus saberes explícitos e implícitos são valorizados e reconhecidos no espaço organizacional;
- Que participação e envolvimento são possibilitados aos trabalhadores na configuração e gestão dos processos que limitam e facilitam o seu desenvolvimento e utilização das suas competências, nomeadamente nas opções sobre a organização do trabalho e as suas condições de saúde e segurança.

Cumprir-se-ia o nosso propósito com este estudo se vier a contribuir para inspirar a adoção de posturas e de intervenções no quadro do que fica dito. Possa ele estimular-nos a prosseguir com o aprofundamento destas questões.

Bibliografia

- Alkin, M. C. & Ellett Jr., F. S. (1990). Development of evaluation models. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, p. 15-21.
- Banco Borges & Irmão. (1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995). *Relatório e contas*. Porto: Banco Borges & Irmão.
- Banco Borges & Irmão. (1992, 1993, 1994). *Balanço social*. Porto: Banco Borges & Irmão.
- Barbier, J. M. (1990). *A avaliação em formação* (traduzido por M. A. Bastos). Porto: Edições Afrontamento (obra original publicada em 1985).
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo* (traduzido por L. A. Reto e A. Pinheiro). Lisboa: Edições 70 (obra original publicada em 1977).
- Berthelette, D. (1995). L' évaluation de programmes de formation en ergonomie. *Éducation Permanente*, 124, p. 97-105.
- Berthelette, D. "et al." (1997). Implementation evaluation of an occupational health and safety program. *Proceedings of the 13th congress of the IEA - international ergonomics association - volume 1*, Tampere, p. 300-302.
- Bickman, L. (1987). The functions of program theory. In L. Bickman (Ed.), *Using program theory in evaluation: New directions for program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 5-18.
- Boerlipt, J. G. (1994). Selecting and training adults for new work. In J. Snell e R. Cremer (Eds.), *Work and aging - A European prospective*. London: Taylor and Francis, p. 251-271.

- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (traduzido por M. J. Alvarez, S. B. dos Santos & T. M. Baptista). Porto: Porto Editora (obra original publicada em 1991).
- Capucha, L. *et al.* (1996). Metodologias de avaliação: O estado da arte em Portugal. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 22, p. 9-27.
- Capucha, L. (1996). Sistema de avaliação de programas: Uma proposta para o futuro. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 22, p. 185-193.
- Chen, H. T. & Rossi, P. H. (1983). Evaluating with sense: The theory-driven approach. *Evaluation Review*, 7, p. 283-302.
- Choppin, B. H. (1990). Evaluation, assessment and measurement. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, p. 7-8.
- Conrad, K. J. & Miller, T. Q. (1987). Measuring and testing program philosophy. In L. Bickman (Ed.), *Using program theory in evaluation: New directions for program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 19-42.
- Cremer, R. (1994). Matching vocational training programs to age-related mental change - A social policy objective. In J. Snell & R. Cremer (Eds.), *Work and aging - A European prospective*. London: Taylor and Francis, p. 273-282.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Édition du Seuil.
- Cruz, J. (1996). *Formação profissional em Portugal: Do levantamento de necessidades à avaliação*. Tese de Mestrado em Psicologia Social e Organizacional, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Curie, J. (1996). Des conditions de la recherche scientifique en ergonomie. In F. Daniellou (Dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octares Éditions, p. 19-27.
- Daniellou, F. (1996). Questions épistémologiques soulevées par l'ergonomie de conception. In F. Daniellou (Dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octares Éditions, p.201-217.
- Dejours, C. (1996). Épistémologie concrète et ergonomie. In F. Daniellou (Dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octares Éditions, p. 201-217.

- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques - L'exemple des récits d'insertion*. Paris: Éditions Nathan.
- Departamento de Marketing do B.B.I..(1984). *Banco Borges & Irmão - Um século de actividade*. Porto: Banco Borges & Irmão.
- Desnoyers, L. "et al." (1997). Évaluation d'un programme de formation en santé et sécurité du travail. *Actes du XXXII^e congrès de la SELF (Société D' Ergonomie de Langue Française)*, Lyon: Edition GERRA, p. 335-346.
- Dubar, C. (1990). *La formation professionnelle continue* (nouvelle édition). Paris: Éditions La Découverte.
- Falzon, P. (1996). Des objectifs de l'ergonomie. In F. Daniellou (Dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octares Éditions, p. 233-242.
- Fernandes, M. R. (1998). A mudança de paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 9, p. 7 - 32.
- Fernandes, J. & Portela, J. (1994). *O sistema bancário português - Estudos e documentos nº 5*. (5^a Edição). Lisboa: Caixa Geral de Depósitos - Gabinete de Estudos Económicos, Cooperação e Informação.
- Goldstein, I. L. (1991). Training in work organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 2nd edition. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press Inc., p. 507-619.
- Greene, J. C. (1994). Qualitative program evaluation: Practice and promise. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, p. 530- 544.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publications.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, p. 105-117.
- Guerin, F. "et al." (1991). *Comprendre le travail por le transformer*. Montrouge: ANACT.
- Hildebraudt, S. & Quack, S. (1996). France - Allemagne: La gestion des ressources humaines dans le secteur bancaire. *Formation Emploi*, 54, p. 55-72.

- Holm, G. (1994). Employees' participation in organizational on technological changes - Experience from a company undergoing changes. In J. Snell & R. Cremer (Eds.), *Work and aging - A European prospective*. London: Taylor and Francis, p. 283-291.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse. In F. Daniellou (Dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octares Éditions, p. 103-140.
- Jesuino, J. C. (1986). O método experimental nas ciências sociais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, 6ª ed. Porto: Afrontamento, p. 215-249.
- Lacomblez, M. (1987). Psicossociologia das organizações. *Relatório apresentado ao concurso de Professor Associado*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Lacomblez, M. (1987). Le travail sur écran de visualisation: Pratiques de recherche et pratiques sociales en Belgique. *Critique Régionales - Cahiers de sociologie et d'économie régionale*, 16, p. 33-63.
- Lacomblez, M. & Freitas I. (1992). Espoirs et désillusions de la formation au Portugal. *Formation Professionnelle*, 37, p. 3-13.
- Lacomblez, M. (1995). L'analyse ergonomique du travail et la formation professionnelle. *Education Permanente*, 124, p. 81-88.
- Lacomblez "et. al." (1995). L'analyse de l'activité lors de la conception de programmes de formation. *Education Permanente*, 124, p. 90-91.
- Lacomblez, M., Silva, A. & Freitas, I. (1996). *Ergonomia e antropometria*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Laurent, M. & Teiger, C. (1997). Analyse de l'activité de concepteurs de dispositifs de formation professionnelles en entreprise. *Actes du XXXII^e congrès de la SELF (Société D' Ergonomie de Langue Française)*, Lyon: Edition GERRA, p. 323-334.
- Lessard-Herbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (trad. por M. J. Reis). Lisboa: Instituto Piaget (obra original publicada em 1990).
- Lewy, A. (1990). Formative and sumative evaluation. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, p. 26-28.

- Maggi, B. (1996). Les conceptions de la formation. *Économies et Sociétés, série «Économie du travail»*, 11-12, p. 151-177.
- Marques, C. A., Cruz, C. P. & Guedes, P. C. (1995). Medir os resultados da formação: Para além da ilusão. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 1, p. 223-241.
- Matos, M. (1998). *Para uma autonomia epistemológica das práticas em formação contínua*. Tese para Doutoramento em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- McClintock, C. (1987). Conceptual and action heuristics: Tools for the evaluator. In L. Bickman (Ed.), *Using program theory in evaluation: New directions for program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 43-57.
- Montreuil, S. (1995). Formation à l'ergonomie des professionnelles impliqués dans la conception et l'organisation des systèmes de travail. *Education Permanente*, 124, p. 29-39.
- Montreuil, S., Brisson, C. & Punnett, L. (1997). Evaluation of an ergonomics training for the VDT users. *Proceedings of the 13th congress of the IEA - international ergonomics association - volume 1*, Tampere, p. 396-398.
- Nevo, D. (1990). Role of the evaluator. In H. J. Walberg & G. D. Haerfel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, p. 89-91.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Pereira, C. (1996). Uma proposta de avaliação de acções de formação. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 22, p. 155-169.
- Phillips, J. J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods*, second edition. Houston: Gulf Publishing Company.
- Rabardel, P. & Six, B. (1995). Outilier des acteurs de la formation por le developpement des compétences au travail. *Éducation permanente*, 123, p. 33-46.
- Reto, L. & Nunes, F. (1992). Avaliação da eficácia da formação. A pertinência da perspectiva experimental. *Revista Portuguesa de gestão*, 3-4, p.43-56.

- Reynolds, A. J. & Walberg, H. J. (1990). Program theory in evaluation. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, p. 21-26.
- Rodrigues, P. (1993). A avaliação curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.), *Avaliação em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, p. 15-76.
- Rulli, G. & Maggi, B. (1997). Training and education for prevention in workplaces. A case study in the service sectors. *Proceedings of the 13th congress of the IEA - international ergonomics association - volume 1*, Tampere, p. 423-425.
- Schabracq, M. J. (1994). Motivational and cultural factors underlying disfunctioning of older employees. In J. Snell & R. Cremer (Eds.), *Work and aging - A European prospective*. London: Taylor and Francis, p. 235-249.
- Scheirer, M. A. (1987). Program theory and implementation theory: Implications for evaluators. In L. Bickman (Ed.), *Using program theory in evaluation: New directions for program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 56-76.
- Schwartz, Y. (1996). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In F. Daniellou (Dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octares Éditions, p. 141-182.
- Shadish, W. R. (1987). Program micro- and macrotheories: A guide for social change. In L. Bickman (Ed.), *Using program theory in evaluation: New directions for program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 93-109.
- Stake, R. E. (1990). Responsive evaluation. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, p. 75-77.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, p. 236-247.
- Stenhouse, L. (1990). Case study methods. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, p. 645-649.

- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluacion sistematica: Guía teórica y práctica*. (trad. por C. Losilla). Barcelona: Ediciones Paidós. (obra original publicada em 1985).
- Teiger, C. (1990). Travailleurs «vieillissants» et formation: Gageur ou enjeu?. In H. David (Dir.) *Actes du colloque "Le vieillissement au travail: Une question de jugement"*. Montréal: IRAT, p. 40-54.
- Teiger, C. (1994). We are all aging workers: For an interdisciplinary approach to aging at work. In J. Snell & R. Cremer (Eds.), *Work and aging - A European prospective*. London: Taylor and Francis, p. 65-84.
- Teiger, C. & Bernier, C. (1989). Le travail bancaire face à la dereglementation et aux nouvelles technologies. *Textes de l' IRAT*, 22 p.
- Teiger, C., Lacomblez, M. & Montreuil, S. (1997). Apport de l' ergonomie à la formation des opérateurs concernés par les transformations des activités et du travail. *Actes du XXXII^e congrès de la SELF (Société D' Ergonomie de Langue Française)*, Lyon: Edition GERRA, p. 263-275.
- Teiger, C. & Laville, A. (1991). L' apprentissage de l' analyse ergonomique du travail, Outil d' une formation pour l' action. *Travail et emploi*, 47, p. 53-62.
- Teiger, C. & Montreuil, S. (1995). Les principaux fondements et apports de l' analyse ergonomique du travail en formation. *Education Permanente*, 124, p. 13-28.
- Terressac, G. & Maggi, B. (1996). Le travail et l' approche ergonomique. In F. Daniellou (Dir.), *L' ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octares Éditions, p. 77-102.
- Vala, J. (1986). A análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*, 6^a ed. Porto: Afrontamento, p.101-128.
- Vidal, F. (1996). La négociation des critères, condition de la qualité en formation. *Éducation Permanente*, 126, p. 161-175.
- Voisin, A. (1996). La qualité de la formation, une nouvelle chance pour l' évaluation?. *Éducation Permanente*, 126, p.177-186.
- Warr, P. (1994). Age and job performance. In J. Snell & R. Cremer (Eds.), *Work and aging - A European prospective*. London: Taylor and Francis, p. 309-322.

- Wholey, J. S. (1987). Evaluability assessment: Developing program theory. In L. Bickman (Ed.), *Using program theory in evaluation: New directions for program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 77-92.
- Wisner, A. (1996). Questions épistémologiques en ergonomie et en analyse du travail. In F. Daniellou (Dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse: Octares Éditions, p. 29-55.
- Wolf, R. M. (1990). The nature of educational evaluation. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, p. 8-15.
- Worthen, B. R. (1990). Program evaluation. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds.), *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, p. 42-47.
- Zacai - Reyners, N. (1995). *Le monde de la vie - 1. Dilthey et Husserl*. Paris: Les Éditions du Cerf.

Anexo I

**Guião da entrevista
aos implementadores**

1.
Gostaria que se reportasse à sua intervenção nos processos de requalificação e reafecção de trabalhadores na Direcção de Processamento e na Direcção Internacional.

1.1.
Reconstitua em termos cronológicos e factuais o contexto em que estas mudanças ocorreram.

1.2.
Nestas intervenções, que pedidos lhe foram feitos?
Qual a função da sua intervenção no projecto global do programa implementado?
O que teve de fazer para responder a esses pedidos?
Descreva o mais possível a sua intervenção nesses processos.

1.3.
Qual a sua opinião sobre os formandos envolvidos nestes processos?
Se tivesse de os caracterizar, de que forma o faria?

1.4.
Para além dos formandos que outros actores/ entidades estiveram envolvidos no processo?
Como os caracteriza?
Qual a sua opinião sobre eles?

1.5.
De acordo com a sua opinião, enumere o mais exhaustivamente possível os efeitos produzidos pela formação posta em prática nestes processos de mudança.

1.6.

Em termos concretos, descreva a relação entre as práticas formativas implementadas e a consecução desses efeitos/ resultados. Ou seja, de que forma, de acordo com a sua opinião, as práticas formativas utilizadas contribuíram para os efeitos produzidos?

1.7.

Na sua intervenção teve provavelmente formandos com mais de 45 anos.

De acordo com a sua experiência como se caracteriza o processo de envelhecimento humano?

Que sugestões daria a um formador inexperiente que tivesse de trabalhar com formandos destas idades?

1.8.

A partir da sua concepção sobre a forma como as pessoas aprendem, refira os aspectos que, nesta intervenção, facilitaram e dificultaram o processo de aprendizagem destes formandos.

1.9.

Do balanço que hoje pode fazer destas intervenções, se for planeado outro programa do mesmo género (mesma população, mesmos objectivos) que sugestões faria agora tendo em conta a eficiência?

2.

Para ajudar a compreender as intervenções referidas, gostaríamos que se reportasse, agora, à sua história enquanto formador.

2.1.

Comece por referir a sua idade, há quantos anos exerce esta actividade e qual a sua formação e experiência anteriores.

2.2.

Em que organizações e em que áreas de intervenção (acções ministradas) tem exercido a sua actividade?

2.3.

É (ou foi) formador a tempo inteiro ou acumula (ou acumulou) a actividade de formador com outras actividades? Quais?

2.4.

O que determinou e em que contexto aconteceu a sua opção pela actividade de formador?

2.5.

Que aspectos lhe parecem importantes na determinação da qualidade do seu desempenho?

Que formação específica frequentou para exercer a actividade?

Descreva os conteúdos e a forma como essa formação foi desenvolvida.
De que forma essa formação contribuiu para a qualidade do seu desempenho?

2.6.

Certos investigadores consideram fundamental que na formação se dê particular importância à especificidade da experiência profissional anterior dos formandos. De acordo com a sua experiência, o que pensa desta opinião?

2.7.

Há cientistas que referem a importância dos programas de formação serem concebidos em função da actividade real prevista para os formandos. Tendo em conta a sua experiência, que comentários esta afirmação lhe suscita?

2.8.

Que balanço faz hoje da sua actividade de formador?

2.9.

O que pensa da evolução da formação profissional e do papel do formador?

Tendo em conta a sua experiência enquanto formador nos processos de mudança referidos na entrevista (Direcção de Processamento e Direcção Internacional), gostaria de lhe pedir duas "fichas" com tópicos de sugestões sobre os seguintes temas:

1. um programa de formação dirigido a uma população semelhante e com objectivos semelhantes;
2. um programa de formação de formadores destinado a preparar os técnicos que viessem a trabalhar com formandos semelhantes aos que passaram pelos processos de mudança referidos.

Antecipadamente agradecido pelo esforço que irá desenvolver, ...

Anexo II

**Guião da entrevista
aos conceptores**

1.
Gostaria que se reportasse ao seu papel de conceptor nas intervenções implementadas nos processos de reconversão, requalificação e reafecção de trabalhadores na Direcção de Processamento e na Direcção Internacional.

1.1.
Reconstitua em termos cronológicos e factuais o contexto em que essas mudanças ocorreram.

1.2.
Descreva o mais exhaustivamente possível a intervenção da estrutura de formação nesses processos.

Em termos conceptuais (teóricos e empíricos) como caracteriza o projecto formativo em questão?

De que forma as políticas da formação e da organização em geral influenciaram esta intervenção?

1.3.
Qual a sua opinião sobre os formandos envolvidos nestes processos?

Se tivesse de os caracterizar, de que forma o faria?

E sobre os formadores, qual a sua opinião? Como os caracteriza?

1.4.
Para além dos formandos e da estrutura de formação, que outros actores/estruturas estiveram envolvidos nestes processos?

Como caracteriza o papel que desempenharam?

Qual a sua opinião sobre eles?

1.5.
Em pormenor, descreva a intervenção dos formadores desde o início até à conclusão destes projectos.

Faça a mesma descrição, mas agora dos enquadradores (chefias).

1.6.

Que tipo de exigências são feitas na escolha dos formadores?
Descreva em pormenor a preparação que é dada aos formadores?
Nestas intervenções, que preparação concreta lhes foi dada?

1.7.

De acordo com a sua opinião, enumere o mais exaustivamente possível os efeitos produzidos pela formação posta em prática nestes processos de mudança?

Em termos concretos, descreva a relação entre o projecto formativo implementado e a consecução desses efeitos/ resultados. Ou seja, de que forma, de acordo com a sua opinião, o projecto formativo utilizado contribuiu para os efeitos produzidos?

1.8.

A partir da sua concepção sobre a forma como as pessoas aprendem, refira os aspectos, que nesta intervenção, facilitaram e dificultaram o processo de aprendizagem dos formandos.

1.9.

Nesta intervenção havia formandos com mais de 45 anos. De acordo com a sua experiência como se caracteriza o processo de envelhecimento humano?
Que sugestões faria a um conceptor inexperiente que tivesse de trabalhar com formandos destas idades?

1.10.

Do balanço que hoje pode fazer destas intervenções, se fosse planeado outro programa do mesmo género (mesma população, mesmos objectivos) que sugestões faria agora tendo em conta a eficiência?

2.

Para ajudar a compreender as intervenções referidas, gostaria que se reportasse, agora, à sua história enquanto conceptor de formação.

2.1.

Comece por referir a sua idade, há quantos anos exerce esta actividade e qual a sua formação e experiência anteriores.

2.2.

É (ou foi) conceptor a tempo inteiro ou acumula (acumulou) a actividade com outras? Quais?

2.3.

O que determinou e em que contexto aconteceu exercer a actividade de conceptor?

2.4.

Que aspectos lhe parecem importantes na determinação da qualidade do seu desempenho?

Que formação específica frequentou para exercer a actividade?

Descreva os conteúdos e a forma como essa formação foi desenvolvida.

De que forma essa formação contribuiu para a qualidade do seu desempenho?

2.5.

Certos investigadores consideram fundamental que na formação se dê particular importância à especificidade da experiência profissional anterior dos formandos.

De acordo com a sua experiência, o que lhe parece esta opinião?

2.6.

Há cientistas que referem a importância dos programas de formação serem concebidos em função da real actividade prevista para o desempenho actual ou futuro dos formandos. Tendo em conta a sua experiência, que comentários esta afirmação lhe suscita?

2.7.

É comum comentar-se que a maior parte das acções de formação se dirigem às competências técnicas e que as competências relacionais e conceptuais ou gestionárias são preteridas. O que pensa desta afirmação?

2.8.

Que balanço faz hoje da sua actividade de conceptor de formação?

2.9.

O que pensa da evolução da formação profissional e do papel de conceptor?

Guião da Entrevista aos Formandos

I. Identificação

1.Nome/ 2.Idade/ 3.Sexo

4.Local de Trabalho/ 5.Horário de Trabalho

6.Antiguidade na Empresa/ 7.Antiguidade nas Funções Actuais

8.Habilitações Literárias/ 9.Experiência Profissional

10.Descreva a actividade que desempenhou antes de estar nas actuais funções

11.Durante quanto tempo desempenhou essa actividade?

12.Da sua experiência anterior que aspectos/conhecimentos foram mais úteis para a sua adaptação à função que actualmente desempenha?

II. Suponha que sou um seu colega recém admitido que não conhece a actividade que desempenha. É-lhe pedido que me ajude a integrar, o que implica ter de me explicar as diversas facetas das funções que desempenha.

1. Explique qual é o principal objectivo do seu trabalho? Enumere os resultados essenciais que são esperados da sua actividade.
2. Enumere a lista completa das tarefas e acções que têm de ser realizadas no dia-a-dia do seu posto de trabalho.
3. Explique como se realizam as actividades que acaba de enumerar, que sequência e que encadeamento têm ao longo do dia.
4. Refira os equipamentos e materiais que utiliza.
5. Explique quais são os principais incidentes/acontecimentos não previstos, que se afastam do trabalho normal, aos quais tem de fazer face e gerir? O que é preciso fazer para limitar esses incidentes?
6. Refira os **aspectos essenciais do seu trabalho**. Assim, enumere e descreva:
 1. O que é mais difícil.
 2. O que é mais delicado.
 3. O que é mais difícil de aprender para um principiante.
 4. As dificuldades características, os erros que não se devem cometer e como evitá-los.
 5. O que é mais importante relativamente aos objectivos da empresa.
7. Em relação aos **aspectos essenciais do seu trabalho** que acabou de assinalar, descreva de forma pormenorizada as actividades que efectivamente realiza em cada uma daquelas circunstâncias. Isto é: Como age em cada uma das referidas situações? Descreva os comportamentos e as acções realizadas, o que tem em atenção e o que escuta, o que diz aos outros, o que lhe dizem e o que diz a si próprio.
 1. O que é mais difícil?
 1. Como é que pensa que os outros trabalhadores agem nas mesmas situações?
 2. Que reacções espontâneas serão de evitar?

2. O que é mais difícil de aprender para um principiante?
 1. Como é que pensa que os outros trabalhadores agem nas mesmas situações?
 2. Que reacções espontâneas serão de evitar?
3. Quais as dificuldades características, os erros que não se devem cometer e como evitá-los?
 1. Como é que pensa que os outros trabalhadores agem nas mesmas situações?
 2. Que reacções espontâneas serão de evitar?
4. O que é mais importante relativamente aos objectivos da empresa?
 1. Como é que pensa que os outros trabalhadores agem nas mesmas situações?
 2. Que reacções espontâneas serão de evitar?
5. O que é mais delicado?
 1. Como é que pensa que os outros trabalhadores agem nas mesmas situações?
 2. Que reacções espontâneas serão de evitar?
6. O que é mais penoso/ custoso/ incómodo?
 1. Como é que pensa que os outros trabalhadores agem nas mesmas situações?
 2. Que reacções espontâneas serão de evitar?

III. A partir deste momento deixe de supor que sou um seu colega recém admitido que não conhece a actividade que desempenha. Suponha-se agora membro de uma comissão nomeada pela Direcção para propor melhorias nas condições de trabalho da actividade em que está actualmente inserido(a).

8. Ao integrar a suposta comissão que acaba de ser referenciada foi-lhe solicitado que referisse a composição da sua equipa de trabalho.
9. Na sequência da anterior solicitação, a suposta comissão sugeriu-lhe que, **esquemáticamente**, resumisse a forma como os postos de trabalho estão distribuídos no seu local de trabalho.

10. Supondo-se membro da comissão que tem vindo a ser referida, o que gostaria de fazer, ou que fosse feito, para que o seu posto de trabalho se tornasse mais cómodo e menos penoso.
11. No âmbito da comissão supostamente nomeada para propor melhorias nas condições de trabalho em que a sua actividade se realiza, é solicitado(a) a referir os aspectos que no seu trabalho lhe complicam mais a vida e lhe criam tensão nervosa. Em que circunstâncias isto acontece mais?
12. Continuando a supor a sua participação na referida comissão de estudo das condições de trabalho da sua actividade, como responderia à seguinte questão: "Se lhe fosse possível organizar o seu trabalho segundo as suas próprias ideias, que aspectos gostaria de alterar?"
13. Supondo ainda a sua hipotética participação na comissão de estudo e melhoria das condições de trabalho da sua actividade é convidado(a) a pronunciar-se sobre as seguintes questões: "pensa que no posto de trabalho que ocupa a sua experiência, o seu *saber fazer* são usados e reconhecidos da melhor maneira? que outras actividades ou postos de trabalho gostaria de desempenhar?"

IV. Para entrar na etapa final desta entrevista sugerimos-lhe que deixe de se supor membro da comissão de melhoria das condições de trabalho. Pedimos-lhe que se centre no balanço do processo de reconversão/ reafecção por que passou.

14. Do balanço que hoje pode fazer, quais foram os aspectos determinantes na aprendizagem das competências/conhecimentos que tem de utilizar para o bom desempenho da sua actividade? Na reestruturação que viveu quais foram os aspectos que facilitaram e dificultaram o seu processo de aprendizagem?

15. Tendo em conta o balanço que faz da formação a que teve acesso na sua reconversão/reafectação, se fosse planeado outro programa do mesmo género (mesmos objectivos, população semelhante) que sugestões faria tendo em conta a eficácia?
16. O seu trabalho actual dá-lhe possibilidade de aprender e evoluir? Os meios de formação a que tem acesso parecem-lhe suficientes e bem adaptados para a aquisição das competências/conhecimentos de que necessita?

Anexo IV

Entrevista ao Formando ARP
(40 Anos; 9º ano de escolaridade)

P - O seu horário de trabalho é normal?

R - Sim, normal.

P - Há quantos anos está no Borges?

R - Há 16 anos.

P - E nesta função de caixa front-office?

R - A função é essa mesmo, mas só faço caixa front-office à hora do almoço. Sou executivo, caixa só faço à hora de almoço ou em períodos de férias.

P - Gostava que me falasse da sua experiência profissional, mesmo que tenha começado antes do Borges?

R - O meu primeiro emprego foi nas ****. Era electricista, tinha 15 anos, estive lá até aos 22 anos, como electricista/ bobinador. Depois vim para o Banco, mas como não tinha o 9º ano, vim para os serviços de apoio, foi em 8****/8****. Fazia distribuição de envelopes, documentos, trabalhava na expedição de correio, estive nesta função 5 anos, depois passei para a manutenção e economato, já tinha o 9º ano, ali na ****, estava adstrito à parte de imobiliária, andava muito pelas Agências a fazermos um levantamento das necessidades, mandávamos fazer, mandávamos arranjar.

P - Era um trabalho administrativo?

R - Não era assim tanto, eu passava mais... havia Agências que queriam ser remodeladas, era-me entregue uma folha do material que era necessário para o balcão, e eu entrava em contacto com o pintor, encomendava as peças, depois íamos buscá-las, montá-las, também tínhamos que fazer um levantamento do que havia em stock nos armazéns, pronto era isso.

P - E esteve nessas funções quanto tempo?

R - Estive mais ou menos uns 4 anos ou 5.

P - E a seguir?

R - A seguir vim para aqui.

P - Como é que foi essa sua vinda para os balcões?

R - Estavam a mandar o pessoal a sair mais cedo, a ser chamado para a reforma, e já andava um bocado saturado daquilo e... pronto vim para a área comercial. Já andava a ser sondado por alguns directores, na altura também não me deixaram logo sair, disseram-me para ter calma para lá estar. Uma vez escrevi uma carta, na altura que começou a haver esta abertura dos balcões, e aí chamaram-me.

P - Há quanto tempo está na área comercial?

R - Desde que está aqui o balcão, há 3 anos. Vim abrir este balcão.

P - Esteve a estagiar noutro balcão antes de vir para aqui?

R - Estive aí uns 15 dias, a estagiar, a ver. Estive na dos Estados Unidos da América, umas vezes de manhã, outras à tarde, havia dias que era todo o dia, outros fomos para formação.

P - Antes de vir para a área comercial esteve no Borges para aí 9 anos?

R - 9 anos não. Se tenho 16, talvez 13 anos.

P - A área comercial é diferente dos serviços de apoio?

R - Da noite para o dia.

P - Como é que foi a sua aprendizagem?

R - Muitas noites sem dormir, na altura tinha 37 anos, nós andamos nesta formação e estágio aí um mês. Por exemplo, em estágio nunca mexi em dinheiro.

P - Da sua experiência anterior, como electricista e depois da sua entrada no Borges, quais foram os aspectos ou conhecimentos que o Sr. tinha dessa experiência que foram mais úteis para a sua passagem para a área comercial?

R - Olhe, sinceramente acho que não tem nada a ver com isto. Nem contactos a nível de clientes, nem dinheiro, nem conhecimento dos produtos, era zero. Digamos que toda a minha aprendizagem foi aqui. Quando vim aqui para o balcão, já não vinha a zero, já trazia alguns ensinamentos da formação e do estágio.

P - Como foi a formação que teve?

R - Tínhamos aulas, tivemos formação front-office, com caixa, aprender ali... olhe isso foi 2 dias, mas sem mexer com dinheiro. Tivemos umas aulas sobre Estrangeiro, umas coisas sobre cheques, movimentos de conta...

P - Em tempo, foi 15 dias de formação e 15 dias de estágio?

R - Foi isso. Durante 8 dias andamos a ter aulas na Rua Branca, para quem nunca tinha visto nada, foi... mesmo... isso custou, era só a estudar, estudar...

P - E quando chegou aqui ao balcão?

R - Quando cheguei aqui ao balcão, olhe tinha receio do público, embora tivesse pedido para vir para a área comercial, era uma das coisas que me aterrorizava...

P - Como eram esses receios?

R - Na altura em que um cliente se apresenta e nos pede informações, e eu não sabia de nada e muitas vezes fugi a ponto de pedir a ajuda. Tinha receio de deixar perder o

cliente, felizmente não me aconteceu nada disso e agora até é a parte que eu mais gosto.

P - Quando chegou aqui ao balcão depois do que aprendeu na Estados Unidos o que sabia fazer?

R - Nada.

P - Como é que foram esses primeiros dias?

R - Olhe foi aqui com uns colegas, na parte administrativa. Diziam-me o que fazer, a ensinarem-me... ao principio os clientes também não são muitos, a não ser no primeiro dia houve aí aberturas de conta, depois tudo foi preparado depois das 18,30, e pronto... ia aprendendo, ia fazendo, sempre com a ajuda dos colegas que já sabiam alguma coisa, o resto foi assim, foi-se adquirindo...

P - Foi difícil para si?

R - Foi, porque estava preocupado. Sabe, nestes dias no balcão, você tem que saber tudo, tem que fazer tudo: transferências para o estrangeiro, contratos, etc... ora bem para quem não sabia de nada, para quem não sabia o que era isto, o querer aprender... e depois queria aprender tudo de uma vez, o que era impossível

P - Quando pensa nesses dias iniciais, assim na sua experiência pessoal, quais foram as questões que o ajudaram mais a adaptar-se?

R - O que eu aprendi noutras ocupações não me serviu para aqui, electricista, servir cafés, correios, manutenção também... isto era tudo novo...

P - Durante quanto tempo sentiu essas dificuldades?

R - Eu acho que ainda hoje ando com dificuldades, mas pronto, principalmente o 1º ano. Eu durante o 1º ano, 1 ano e meio a minha função era só caixa. A partir de 1 ano e meio até hoje é que já estou a fazer este trabalho, e só faço caixa à hora de almoço.

P - Portanto, Quando veio para aqui era caixa.

R - Era caixa, mas também não era só caixa, ia fazendo também alguns serviços, mas estava mais tempo na caixa.

P - Para uma pessoa que vem trabalhar para a caixa, o que é mais difícil?

R - Olhe, muita concentração, por exemplo já me enganei com 50 contos, tem que haver muita concentração.

P - Habitualmente as pessoas referem muito receio de ir para a caixa, como foi consigo?

R - Tive, mas era a função que me tinha sido designada

P - Porque é que o colocaram na caixa?

R - Porque, era eu e outra colega que estava aí e que já não faz mesmo caixa, éramos os dois, um sub-gerente, um gerente, era a **** e era eu, eu era, portanto, o que tinha menos experiência de tudo. De caixa era igual porque nenhum sabia de nada, mas agora do outro serviço eu era o que tinha menos experiência, e então, quer dizer, puseram-me a mim à caixa, acho que está mais lógico. E nas horas mortas, depois do fecho da caixa eu saltava aqui para este lado e ia começando a aprender, entretanto comecei em simultâneo com caixa e a fazer abertura de contas, e ia preparando material nas horas coiso... e ia fazendo mais qualquer coisa.

P - Só para eu perceber a sua função, suponha que eu sou um seu colega recém admitido que não conhece a sua actividade e lhe pediam para me ajudar a integrar.

Implica ter que me explicar os diversos aspectos das funções em que trabalha. Tendo em conta o meu desconhecimento, gostava que me dissesse como é o seu dia-a-dia, chega a que horas?

R - 8 horas. Entro, vou ali para trás fazer os lançamentos à conta 10/10, é o lançamento do dinheiro que há em caixa. Nós fechamos o dia e essa conta tem que ficar sempre saldada, tem que ficar sempre a zeros, ao final do dia tem que ficar a zeros e no outro dia tem que ser carregada para nós podermos começar a trabalhar, então é esses lançamentos. Tira-se os mapas contabilísticos, são os mapas contabilísticos do serviço que foi feito no dia anterior em back-office, é o dinheiro que está nas contas, portanto há tanto dinheiro à ordem, contas a prazo, aí está espelhado se subimos ou descemos nas contas, depois vou para ali fazer os pendentes do dia, é todo aquele serviço que, ou temos cartas, ou temos orientações do que naquele dia tem que ser feito, o serviço que tenho já hoje fora de horas, fica para amanhã, a fazer isso, contas de devedores, de clientes...

P - Tudo isso é feito antes de abrir o balcão?

R - Não, só que eu é que depois estou cá...

P - Mora aqui perto?

R - Não, moro na ****, e tudo isso é para ser feito depois das 8,30, só que se estou cá às 8,00...

P - E quando faz caixa?

R - Faço isto também.

P - Também faz isso, chega às 8 horas, tem que abrir as caixas, os cofres, tem que ser feito antes 8,30 h?

R - Exactamente, o que é que há também antes das 8,30? É o cofre nocturno, se houver sacos no cofre nocturno esse serviço tem que ser feito antes das 8,30 h, mas isso não sou eu, a maior parte das vezes é a minha colega, por acaso hoje até fui eu porque ela hoje não estava cá, e depois pronto, é isso, atender clientes...

P - E depois de fechar?

R - Às 15 horas? Depois de fechar, é o fecho das caixas, há o fecho do dia, fecho do dia é enviar a remessa de cheques, conferir, tirar os mapas, tudo o que se passou ali em caixa, os cheques que entram, a remessa de outros cheques, os valores, a moeda, moeda estrangeira, compra e venda, todos esses mapas têm que ser tirados e pronto... o dia está certinho.

P - Habitualmente saem a que horas?

R - Habitualmente saímos às 18,30/19 h, já saí às 20 h, o mais normal é a partir das 18,30 h.

P - Desde as 15,00 até essa hora estão a fazer o quê?

R - A arranjar o serviço para o outro dia, preparar papel comercial, créditos à habitação, tudo isso, serviço administrativo...

P - Os balcões têm muito serviço desse?

R - têm, têm.

P - Quais são os equipamentos e materiais que utiliza?

R - É o computador...

P - Mais alguma coisa?

R - Não... canetas, muita papelada, essa é que é muita, se estivesse um bocadinho mais dividido é que era bom...

P - O que quer dizer com ser mais dividido?

R - Ser transportado todo, todos esses... a preparação que nós fazemos, para créditos habitação, letras, lá para baixo para os serviços centrais.

P - Se eu viesse aqui comprar um crédito à habitação vocês é que tinham de preparar os documentos todos, quando tivesse o processo completo é que...

R - ...Vai lá para baixo.

P - Quantas operações se prepara aqui?

R - É pá!... olhe isso é outra coisa, aqui também, pronto, elas vêm por transferência, cheques ou coiso... e também temos bastantes, preparamos, usamos o terminal, depois vêm os papeis, agora a nível de BLT's para a comercial...

P - O que são BLT's?

R - BLT's é os saldos, os movimentos das contas dos clientes, os balanços. Qualquer operação que aqui apareça, nós temos que prepará-la toda para ir para baixo, lá em baixo possivelmente vão fazer outra vez o mesmo...

P - Quais são as maiores dificuldades e os aspectos a evitar para uma pessoa que entre de novo para esta função? imagine que eu estava a aprender consigo, quais eram as dificuldades e os aspectos que eu devia evitar como executivo?

R - Nunca mentir ao cliente, nunca induzir o cliente, nunca deixar o cliente, entre as 10 e as 11, ele tem que quando sair, ele tem que saber... ir esclarecido. Lidar com dinheiro, não sei pá, muita atenção!

P - Aprender a lidar com dinheiro é muito complicado?

R - Eu acho que sim, é porque, por vezes está-se a fazer um depósito, fazer um pagamento, ou está mesmo concentrado naquilo, ou então por vezes e foi por isso que aconteceu a mim, tive que pagar 50 contos, e foi porquê? Foi um dia como o de hoje, foi com a segurança social, as empresas que vêm pagar, fazem-se depósitos, fazem-se perguntas, uma pessoa está com o dinheiro na mão, às tantas, há qualquer coisa que falha, comigo foi isso, desconcentrei-me com o dinheiro e até foi a receber, deram-me 50 contos a menos, e tenho uma ideia de quem foi, mas não posso acusar...

P - E o que é que é difícil?

R - Detectar moeda falsa. Por exemplo, quem está em caixa, o dinheiro nunca deve ser contado só pela máquina, pelo menos para ficarmos de consciência tranquila, assim passa pelas nossas mãos, pois se era falsa detectei pelas mãos, se for directamente só pela máquina, passa, mas moeda estrangeira, a gente tem uns livros que nos diz esta é falsa, mas são fotocópias, dão algumas indicações.

P - A formação que fez incidiu nesses aspectos?

R - Fizemos também sobre notas falsas, pá, mas sobre isso só temos aquela luzinha ultra-violeta, ou então... é complicado...

P - Das várias coisas que teve de aprender, o que é que foi mais difícil de aprender?

R - Eu tive dificuldade em tanta coisa, acho que hoje, ainda hoje... isso também por não ter feito assim... o crédito à habitação, aquela papelada toda e aquelas coisas todas, é porque também não houve necessidade de eu começar a mexer nesse papel.

P - Quando veio para aqui, quais foram assim os aspectos para si mais difíceis de aprender?

R - Olhe, decorar para responder rapidamente a todas as máscaras, a nível do computador, todas as aquelas siglas não é?, é os PZ's, é os... eram muitas coisas.

P - Já trabalhava em informática?

R - Não.

P - Aprendeu a trabalhar no computador aqui?

R - Foi, foi , tudo aqui.

P - O que são os PZ's?

R - Os PZ's... os cheques do Banco é o PZ1, PZ2 para a segurança social, o PZ3 é para os cheques até 500 contos, a partir dos 500 contos, que não sejam aqui da zona, levam o PZ5.

P - Imagine uma pessoa que faz um depósito em moeda e em cheques... não é difícil o Sr. lembrar-se que isto é PZ1, o outro PZ4?

R - Não, não é. Mais ou menos temos o mapa na cabeça. A mim essa parte não me custou.

P - Que parte de informática lhe custou mais?

R - As máscaras do sistema Six.

P - Tem dois sistemas?

R - Tem o Nix (?) e o Six. É o geral do Banco e o outro é o local. Se deixar de ter linha, não pode fazer as operações? Pois continuo a fazer, mas tem que ser a gerência a pôr a password.

P - É difícil aprender estas coisas? São muitas máscaras?

R - Pois são. Lá está , por isso é que eu dizia que tinha dificuldade no Six.

P - São muitas as máscaras?

R - Óh pá... não sei , nunca as contei, mas isso devem ser p'raí centenas.

P - Quais eram os erros a evitar que o Sr. daria como sugestão a um maçarico, tendo em conta a sua experiência? Os erros que ele devia evitar a todo custo?

R - Olhe, ao princípio não ser apressado, fazer as coisas com calma e... saber que as outras pessoas que estão cá, também o ajudam, nós ajudamo-nos uns aos outros, e não temos problemas em perguntar. Eu pessoalmente tive apoio dos meus colegas.

P - Quantas pessoas trabalham aqui neste balcão?

R - 5. O gerente, o sub-gerente, 2 caixas, e outro que faz outros serviços, crédito habitação, etc., digamos que não há uma especialização, as pessoas fazem de tudo. Habitualmente estamos todos ao balcão, e vamos fazendo as coisas conforme vão aparecendo, mas há uns que sabem mais que outros. Eu aprendi caixa em primeiro, depois com a ajuda dos outros, fui e vou aprendendo a fazer outras coisas conforme a oportunidade.

P - Primeiro veio para caixa. Teve muitos enganos?

R - Não foram assim muitos. o dos 50 contos foi... depois há outros enganar que corrigimos na altura, ou depois quando se detecta vai-se à procura e corrige-se, por exemplo, em vez de um depósito em numerário fazer um de valores, acontece.

P - Depois foi aprendendo as coisas gradualmente?

R - Fui fazendo o que era preciso e aprendia: depósitos a prazo, fundos de investimento, obrigações, acções, seguros, tudo isso.

P - Suponha agora que era membro de uma comissão nomeada pela Direcção para estudar as melhorias das condições de trabalho dos executivos e dos caixas, o que é que o Sr. gostaria de fazer, ou que fosse feito para que o seu trabalho se tornasse mais cómodo e menos penoso?

R - Uma das coisas é que os balcões têm pouca gente. Hoje ainda não almocei, o que acontece várias vezes, também ninguém nos obriga, mas se eu for, não fica ninguém à caixa, só temos sido 5, durante as férias somos 5, há 5 meses que só trabalham 4 e não veio ninguém reforçar. Às vezes é de loucos, dias 15, 14, 31, 1, é loucura, e temos que aguentar. O dia 15 é da segurança social, temos que fazer muitos lançamentos, é um caixa só para isto, o que torna o trabalho menos cómodo e penoso é a carga de trabalho por falta de reforço, bastava mais uma pessoa, e também para podermos gozar as férias como deveríamos gozar, há alguns anos é só duas semanas no Verão. Quem é casado e com família tem problemas, nunca se pode meter o dia 15 e nunca se pode meter o dia 1, estamos limitados.

P - Continuando a pensar que pertence à tal comissão, quais são os aspectos que no seu trabalho complicam mais a vida e que lhe criam mais tensão nervosa?

R - Bem, é capaz de ser o da caixa, pelo esforço para não cometer o erro, temos que nos concentrar só naquilo, só no caixa, na gaveta, no dinheiro e não deveria fazer mais nada...

P - Mas quando está na caixa tem que fazer outras coisas?

R - Pois tenho!

P - Há algumas circunstâncias em que isso acontece mais?

R - Quando está muita gente, nos tais dias que já referi.

P - Há muitas alturas do dia em que o balcão fica em sobrecarga?

R - Tem, mas não é diariamente. Temos aí um cliente que quando cá vem fazer depósitos, traz aí uns 15 talões de depósito, tudo em dinheiro, muitas moedas, eu já não posso fazer mais nada, e quando há essas alturas eu ajudo a minha colega na outra caixa.

P - Continuando a imaginar a dita comissão, se fosse possível organizar o seu trabalho segundo as suas próprias ideias, que aspectos é que gostaria de alterar?

R - Eu quanto a mim, acho que isto da polivalência é bom, por nós sabermos, mas também tem um lado negativo. Isto deveria... também só com mais elementos se conseguia fazer isso: a pessoa estar um mês a fazer determinados trabalhos, 1, 2 trabalhos, para poder ver toda a engrenagem e saber mesmo, aparecer-lhe mesmo várias situações, não serem sempre as mesmas, para melhorar os conhecimentos, assim como está não permite tanto, julgo eu.... Acho também que no atendimento, os balcões deviam ter um espaço com atendimento personalizado, devia haver uma secretária para quando o cliente entrasse, pudesse estar a falar sem ser ouvido por terceiros, este balcão é pequeno, a pessoa está... o cliente está a falar e se estiver uma pessoa à caixa a levantar um cheque, ouve a conversa toda. As pessoas, por vezes, têm problemas em dizer certas coisas, pelo que não gostam de estar a ser ouvidas por outros. Se também tivéssemos mais gente, poderíamos ouvir melhor o cliente e até

oferecer-lhe outros serviços e ficar a conhecê-lo melhor, mas o tempo por vezes não permite, temos quase que os despachar.

P - Continue a supor que pertence à dita comissão, pensa que no seu posto de trabalho, a sua experiência e o seu saber fazer são usados e reconhecidos da melhor maneira?

R - São, pelo menos não tenho muita razão de queixa, as pessoas respeitam-me... não...

P - Que outras actividades ou postos de trabalho gostava de desempenhar?

R - Mesmo dentro do banco, era desligar-me da parte administrativa do balcão, só parte comercial, só contacto com o cliente.

P - Isso agrada-lhe mais que as outras coisas?

R - Agrada. Toda a parte de venda, gosto disso.

P - Quais foram os aspectos determinantes na aprendizagem dos conhecimentos que tem utilizado para o bom desempenho da sua actividade? Quais foram os mais importantes?

R - A minha maneira de ser, os colegas que eu tive, foram determinantes. Também era de eu levar os papeis todos para casa: ler estudar; mas os colegas foram muito importantes na aprendizagem.

P - O que é que dificultou a sua aprendizagem?

R -O sistema nervoso, havia muita ansiedade, nós não sabemos nada e queremos equiparar-nos em pouco tempo...

P - como é que se manifestou esse nervosismo na altura?

R - Dormia pouco, comia pouco... úlcera... Todas estas coisas novas para mim, era tudo novo, foi mau...

P - Esteve de baixa muito tempo?

R - Nem um dia.

P - Mas tem-se tratado?

R - Sim.

P - É frequente estar até esta hora sem comer?

R - Não, mas já foi mais...

P - Tendo em conta o balanço que faz da formação a que teve acesso neste processo de reconversão, se fosse hoje planeado um programa deste género, igual, que sugestões é que faria?

R - A nível de caixa front-office, abrirem um balcão para a pessoa que está a aprender e estar um dia ou dois a ver um caixa a trabalhar, mas depois deixá-lo também mexer em dinheiro, e ir fazendo depósitos, não com aquela intensidade toda, mas podendo praticar, porque simulado andámos nós a fazer. Ter contacto com o dinheiro, num balcão, ele a executar, mas com um caixa ao lado a acompanhar, mas com calma, dar tempo às pessoas. Porque a nós não deram, foi só desbobinar e não praticávamos, devia ser mais planificado, mais prático. O estágio é um mês, passar para dois.

P - O seu trabalho actual dá-lhe a possibilidade de aprender e evoluir?

R - Eu acho que só na parte comercial é que há evolução. Eu em contacto com as pessoas, entre a parte dos serviços administrativos e a comercial... a comercial está sempre a oferecer novos produtos, tem que se arranjar sempre novos argumentos para vender, a parte administrativa é fazer todos os dias o trabalho habitual.

P - Os meios de formação a que têm acesso, parecem-lhe suficientes e bem adaptados para os conhecimentos que precisa?

R - Eu ultimamente não tenho ido a formações... só quando há lançamento de produtos, agora tem ido mais o gerente... acho que são suficientes, as pessoas que lá vão, vão para esclarecer os produtos... dão-nos as luzes, as bases, o suficiente para não metermos muitas argoladas no assunto, é tudo acompanhado com manuais.

P - O Sr. trabalha muito com ecrans? Há cuidados nos balcões, com a protecção?

R - Não há. Se tiver que estar um dia inteiro, tenho que estar.

P - E não há muitos reflexos no ecran?

R - Eu noto isso, as luzes no ecran e o ar condicionado está mal montado.

P - Qual é o balanço que faz desta sua transferência para a área comercial?

R - Fiquei a saber o que era um Banco, como funciona. Não tinha a mínima noção apesar de trabalhar muitos anos num Banco. É um trabalho que eu gosto de fazer.

P - Gosta mais deste que ou do que fazia anteriormente?

R - Gosto, embora no outro tinha horário de bancário, aqui neste não, não somos bancários.

P - Se pudesse estar lá sempre no outro, não preferia?

R - Não, é da área comercial que eu gosto.

P - Acha que é muito difícil uma pessoa aos 37 anos fazer assim uma reconversão?

R - Difícil é, mas se fosse mais novo talvez não fosse tão difícil. Eu saía às 16,30 h, ia buscar o miúdo à escola, fazíamos desporto, íamos jogar ténis, deixei de fazer isso tudo, tenho uma vida menos descansada, não chego a casa às horas que chegava, chego mais tarde, mais cansado, mais saturado... mas gosto mais de estar aqui, é diferente.

P - Diferente?

R - Aqui as coisas têm que ser feitas no mesmo dia, lá se não fizesse hoje, fazia amanhã, aqui é diferente, temos que ter cuidado com os clientes, um papel é dinheiro.

Anexo V

Entrevista ao Conceptor Z4

Página 1

P Gostaria que se reportasse ao papel que teve a nível da concepção nas intervenções que foram realizadas na reconversão, requalificação e reafecção dos trabalhadores na Direcção Internacional e na Direcção de Processamento. A primeira questão era que tentasse reconstituir em termos cronológicos e factuais o contexto em que as mudanças ocorreram. Qual foi, em termos cronológicos e factuais, o contexto em que, na Direcção de Processamento e na Direcção Internacional, as mudanças ocorreram?

R Ai por volta de 1990, o Banco começou a ter necessidade de reduzir efectivos em determinadas áreas, sobretudo em áreas administrativas e sobretudo nos serviços de Lisboa. Portanto, havia uma necessidade de economias de escala, de concentrar serviços no Porto, de alterar procedimentos internos e, portanto, uma das vias que estava a ser encarada para esse efeito era a de colocação dos serviços, a centralização dos serviços administrativos no Porto. Áreas de Processamento e áreas, também de processamento, mas no Comércio Internacional. E foram, sobretudo estas áreas que começaram a estar nos objectivos da Administração para este efeito.

Nesse sentido havia um conjunto enorme de pessoas, inicialmente começou-se a pensar em setenta pessoas, à volta de setenta pessoas da área do Processamento, que poderiam ser disponibilizadas. Processamento localizado em Lisboa, pois havia também uma Direcção de Processamento no Porto. Portanto, isto obrigava a um desdobramento em todos os aspectos. Por razões de diversa ordem não foi possível às Direcções mais directamente envolvidas, que eram as Direcções de Recursos Humanos, Processamento e também Organização e Informática avançarem com o processo rapidamente.

O contexto era um contexto complicado na medida em que também o número de pessoas envolvidas trazia diversos problemas. Havia que fazer selecção dos mais aptos para os balcões e, de algum modo, foi acontecendo, naturalmente. A Direcção Comercial Sul - aliás na altura havia duas Direcções Comerciais, a Comercial de Lisboa e a Comercial Agências Sul - que começaram a tentar ver, dentro das pessoas que iriam ficar disponibilizadas a breve prazo, aquelas que poderiam ser interessantes do ponto de vista de utilização para os balcões. E assim foi havendo, por esta via, uma certa selecção. Contudo, a partir de determinada altura, começou a verificar-se que as pessoas que iam sobrando dessa escolha, também não podiam ficar na Direcção de Processamento. Porque havia, de facto, uma orientação precisa da Administração no sentido das pessoas serem colocadas noutros serviços, portanto, diminuir drasticamente os efectivos da Direcção de Processamento.

Essas pessoas foram, a partir de certa altura, colocadas num grupo para quem era necessário fazer qualquer coisa para as colocar em balcões. E é aí que é chamada a Formação - na altura ainda como um dos órgãos da Direcção dos Recursos Humanos - para estudar um programa que permitisse dar conhecimentos a essas pessoas e facultar determinados tipos de práticas e alguma iniciação à experiência de balcão, que permitisse a integração das pessoas no balcão. O processo começa por volta de 90, 91, princípio de 91.

Página 2

O meu papel nessa altura foi o de, ao nível da formação, congregar meios humanos e experiência que já tínhamos de alguns processos pontuais que tinham existido anteriormente. Também nos preocupamos em estudar algo deste processo ou o que se deveria fazer nesta altura e com tudo isso construir algo, um programa minimamente coerente. Com objectivos determinados, vendo bem quais eram as necessidades que as pessoas poderiam vir a ter do ponto de vista do domínio dos conhecimentos da integração sócio-profissional, da integração funcional. Bastante a integração funcional. Portanto, nós tivemos a preocupação de encontrar um programa de formação coerente e multifacetado.

P Gostaria, agora, que me descrevesse o mais exaustivamente possível a intervenção da estrutura de formação no processo.

R Estrutura de formação. Sim, sim! Portanto, a primeira coisa que nós inicialmente quisemos saber era o que se pretende com estas pessoas? Que pessoas são? Onde é que têm estado? Qual a opinião das chefias dos serviços de onde as pessoas vão ser transferidas, sobre cada uma das pessoas? Sobre o estado psicológico em que as pessoas se encontram? Porque como o processo se foi desenrolando ao longo de muito tempo e as pessoas foram sendo, passo o termo, "sacadas" para a Direcção Comercial, por escolha que, enfim, não se sabia muito bem como estava a acontecer.

Estas pessoas iam sobrando. Portanto, ficavam numa certa angustia: como é que vai ser o meu destino? O que me vai acontecer? Para onde me vão levar? Que pessoas é que vou ter como chefes? Como colegas? Eu nunca fui bancário no verdadeiro sentido, estive aqui sempre no serviço central e, portanto, as pessoas agarravam-se a uma última esperança que era continuar nos serviços centrais. Portanto, nós tivemos que nos identificar inicialmente com todo este universo de preocupações e, nesse sentido, fizemos reuniões com a Direcção de origem, de saída, e até com as chefias, para nos apercebermos do estado de espírito, do clima que reinava. Também fizemos uma conversa, com a Direcção Comercial para saber o que iriam exigir destas pessoas, como estavam a encarar a colocação destas pessoas nos balcões e quais eram as experiências que estavam a acontecer. Por outro lado tínhamos como preocupação, feitas estas conversas e também com as nossas experiências anteriores, como é que vamos encontrar o programa adequado. A partir de certa altura todas estas ideias, estas perguntas e estas interrogações acabaram por nos conduzir a um determinado programa e à abordagem das pessoas.

Um programa que nós propusemos e apresentamos ao Conselho de Administração. O Conselho de Administração deu o seu assentimento ao conteúdo do programa, aos objectivos, ao faseamento, ao calendário, ao orçamento e tudo isso. Nós, depois de termos discutido muito bem internamente, em termos dos técnicos da formação, quem é que iríamos buscar para nos assessorar em termos da Prática Bancária, fomos buscar pessoas, algumas pessoas que estavam no terreno, gerentes e sub-gerentes para nos apoiarem nesta formação, sobretudo no capítulo das Técnicas Bancárias.

Depois partimos para o contacto com as pessoas. Fizeram-se em reuniões. Sobre tudo a primeira reunião com o primeiro grupo, foi uma reunião difícil na medida em que as pessoas estavam muito preocupadas com o seu futuro. Foi uma reunião em que as pessoas iniciaram um contacto connosco com grande medo. Uma reunião aberta, portanto uma reunião com todas as pessoas e com a equipa que iria dirigir o processo de formação e comigo, como responsável e como coordenador de todo o projecto. Ouvimos ali as preocupações das pessoas, uma a uma. Trocamos impressões sobre o que iria ser o futuro e sobre o irremediável que era. As pessoas chegaram a esta reunião, ainda algumas com a expectativa de que poderia o processo voltar para trás. Isto é, se apresentassem determinado tipo de desculpas, determinado tipo de preocupações e de solicitações, algumas delas poderiam não vir, ainda assim, a ser destacadas para os balcões.

Página 3

Nós nesta reunião queríamos ouvir as pessoas, queríamos dar tranquilidade às pessoas, queríamos garantir-lhes que nos iríamos preocupar em dar-lhes as melhores condições para que a integração delas fosse conveniente, adequada, preparada, com formação adequada e que iriam ser bem recebidas nos balcões, e nós iríamos preocuparmos com isso. Portanto, esta reunião foi a reunião para desfazer todo aquele role de críticas, de amarguras e de dúvidas que havia em relação ao futuro das pessoas e tranquiliza-las em relação ao processo que se iria depois desenvolver. Depois, nós dissemos o que é que íamos fazer, quais eram os conteúdos, quais eram as datas de formação e sala e de permanência nos balcões, porque misturamos a formação em sala com permanência nos balcões.

O grupo, depois, foi-se habituando a conviver em sala e foi-se habituando inclusivamente a trocar experiências por telefone, depois as pessoas tomaram as suas iniciativas e foram dialogando por telefone: "o que está a acontecer contigo no balcão? Como

é que é? Como é que não é?" E nós próprios preocuparmo-nos em, uma vez iniciada a primeira presença nos balcões, fazer contactos directos, ou, no mínimo, por telefone com a gerência para saber o que é que estava a acontecer nos balcões.

Queria destacar também que nós antes de iniciarmos este processo e tendo-se sabido com antecipação onde é que as pessoas iriam ser colocadas, em que balcões iriam ser colocadas, tendo nesta escolha havido a preocupação de não colocar pessoas muito distantes do seu local de trabalho, aliás do seu local de residência, se possível, ou então muito distantes do trajecto que anteriormente faziam por vir para o seu local de trabalho anterior. Portanto, para não alterarem muito as rotinas. Nalguns casos inclusivamente atendeu-se, e isto foi obra da Direcção Comercial Sul que também falou connosco, a solicitações de pessoas que até gostariam mais de ir para outro local do que propriamente para um local próximo do seu antigo local de trabalho do Processamento. Portanto, houve uma tentativa de satisfazer interesses, necessidades pessoais, expectativas, nomeadamente quanto à colocação.

Nós antes da colocação das pessoas pela primeira vez num balcão, chamamos a Gerência para termos uma reunião com a Gerência. Isto é, fizemos uma reunião com o representante de cada uma das Gerências dos balcões a que se destinavam as pessoas que iam ser transferidas e colocamo-los perante o problema: "estas pessoas vão ser transferidas da Direcção de Processamento. Há um programa que os senhores têm aí o temário, o calendário, está tudo negociado com a vossa Direcção. Concerteza que os senhores já foram informados pela vossa Direcção que ia acontecer este programa de formação e que a pessoa A, a pessoa B, etc., iria para o vosso balcão. Agora vamos falar como deve ser o acolhimento no local de trabalho desta pessoa".

Porque havia outro tipo de preocupações, por exemplo pessoas que já têm vinte e tal anos de Processamento, estiveram sempre no Processamento, algumas até com níveis de qualificação e remuneração superiores a pessoas que estão nos balcões. Agora chegam lá, não percebem nada de balcão e as pessoas dos balcões ficam... "vem para aqui esta pessoa, não conhece nada disto e entretanto ganha mais do que eu". Portanto, esses problemas iam concerteza surgir. Por outro lado, havia balcões onde, de facto, não havia necessidade de mais pessoas. Aquela pessoa poderia vir a ser entendida como um supranumerário. E isto teve que ser esbatido: "esta pessoa não é um supranumerário, esta pessoa é uma pessoa que vai estar no balcão, vai ter tarefas para desenvolver e não vai ficar só a fazer arquivo. Não vai ficar só a fazer aquilo que os outros não gostam! É uma pessoa que tem que assumir, progressivamente, todo o trabalho do balcão, como trabalhador normal. Portanto, não é um excluído, uma pessoa que estava em fase de exclusão e que agora se arranja aí um buraco qualquer". Portanto foi falar com a Gerência no sentido de facultar e facilitar a melhor integração possível.

Nesse sentido foi sugerido que houvesse uma conversa no balcão com todas as pessoas, fossem dadas algumas ideias de como é que essa integração, esse acolhimento deveria ser feito por parte da equipa que já estava no balcão. Que as pessoas tivessem tarefas muito concretas e relacionadas, de preferência, com aqueles temas que tinham sido antes abordados na formação em sala, para que as pessoas pudessem imediatamente praticar. E uma vez conseguida essa integração, numa fase inicial, as pessoas voltariam à formação em sala e depois voltariam novamente ao balcão para aí continuarem, já como elementos definitivos.

Página 4

Portanto, o processo formativo desenvolvia-se assim, portanto, alternadamente, em sala e no local de trabalho. Sendo que, no local de trabalho havia um coordenador geral, que era da Gerência, que era o Sub-Gerente, e, por cada área em que a pessoa seria colocada, enfim, à medida que o próprio processo de formação se desenvolvia, haveria sempre alguém que explicava como é que isto se faz aqui. Portanto, a pessoa aprendia em sala como é que se faz, fazia trabalhos práticos, era confrontada com exercícios, mas depois havia a prática concreta. E essa prática concreta era facultada, era ajudada, havia sempre alguém, digamos, como tutor do estagiário no balcão, que permitia a sua integração.

A Formação foi-se preocupando sempre em visitar os balcões, no mínimo em fazer telefonemas. Em reuniões que tínhamos possibilidade de ter com as Gerências, saber como estava a ser a evolução dos formandos e fomos recebendo essa informação, que foi dando também ânimo ao próprio processo. Fomos recolhendo dos estagiários, das pessoas transferidas para os balcões, informações por questionários que entretanto tínhamos preparado para saber como as coisas estavam a decorrer.

O processo foi-se desenvolvendo muito naturalmente. Com informação, de vez em quando, no mínimo oral, ao Administrador do pelouro, sobre como tudo ia decorrendo, com alguns relatórios pontuais e com preocupação, também da própria Direcção Comercial, sobre como é que as coisas estavam a acontecer. Havia sempre um coordenador deste processo,

da parte da Direcção Comercial, que estava em ligação connosco e que ia trocando impressões sobre os casos que estavam eventualmente a acontecer, enfim, relativamente aos quais era necessário tomar algumas providências.

P Na Direcção Internacional penso que houve algumas alterações em relação ao que disse, na medida em que eles foram primeiro para balcões e o processo foi, em termo de colocações, mais conturbado...

R Exactamente! Exactamente! Na Direcção de Comércio Internacional havia também um número muito significativo de pessoas. Também se falava inicialmente em cinquenta... setenta e tal, oitenta. Aliás, a Direcção de Comércio Internacional posteriormente acabou por ficar reduzida a um núcleo muito reduzido, muito pequeno, e nesta altura, essas pessoas que estavam na Direcção de Comércio Internacional de Lisboa, estão integradas naquilo que restou da anterior Direcção de Processamento e que hoje se chama Direcção de Operações. Portanto, existe um núcleo de Direcção de Operações, anterior Direcção de Processamento em Lisboa, onde estão incluídas as pessoas que restaram, que são poucas, da Direcção de Comércio Internacional de Lisboa. Portanto, todas as pessoas da Direcção de Comércio Internacional, com excepção desse pequeno núcleo, foram praticamente transferidas para a Direcção Comercial e foram colocadas em balcões. Outra parte acabou por ser transferida para o Departamento Operacional dos Correios, que entretanto foi constituída.

Essas pessoas que foram transferidas da Direcção do Comércio Internacional, quanto a elas houve um faseamento diferente. Acontece que o Conselho de Administração, também por um arrastamento do processo, tomou uma decisão num determinado dia de que, passados dois dias ou três - isto passou-se numa sexta-feira, quinta ou sexta-feira foi a decisão do Conselho - e na segunda-feira seguinte as pessoas teriam que estar colocadas em balcões.

Portanto, o processo foi de facto diferente do anterior, na medida em que, aqui, não houve nenhuma escolha, das pessoas da Direcção do Comércio Internacional por parte da Direcção Comercial, como tinha havido no processo anterior. Aqui, a Direcção Comercial Sul não teve de escolher ninguém. Aqui o Conselho decidiu que todas as pessoas iriam ser colocadas em balcões. Todas as pessoas da Direcção de Comércio Internacional que estavam sujeitas a esse processo de transferência.

Página 5

As pessoas foram colocadas em balcões. Enfim, por decisão da Direcção Comercial Sul, as pessoas foram colocadas em diversos balcões e a Formação só aparece depois. Portanto, a Formação é desde logo chamada a intervir, mas como não tem o programa preparado, nem sequer tinha sido avisada que isso iria acontecer naquela altura, portanto, tem de preparar o programa e depois é que passa à acção. Com um programa semelhante, mais actualizado e percorrendo basicamente os mesmos procedimentos que tinham utilizado no processo anterior. E há ganhos significativos, na medida em que algumas dificuldades que tivemos inicialmente foram ultrapassadas, embora aqui se tivesse beneficiado do seguinte: já tinha havido o processo anterior, as pessoas que tinham estado no processo anterior, que tinham sido objecto de transferência, tinham ficado satisfeitas com o processo anterior. Já havia, digamos, uma certa auréola de bom trabalho que tinha sido feito e de confiança que as pessoas poderiam ter em todo o processo.

Foi desagradável, de facto, as pessoas terem sido transferidas para balcões sem dominarem o essencial da actividade bancária dos balcões, mas depois, quando vieram à formação, ficaram documentadas. O processo foi um bocado inverso ao anterior mas acabou por resultar.

P Não tem uma ideia de quantas pessoas é que foram abrangidas neste processo?

R Da Direcção de Comércio Internacional que foram para os balcões, que estão hoje nos balcões, talvez sejam à volta de vinte e tal, trinta. Porque algumas destas pessoas acabaram depois por ser absorvidas pelo novo órgão que foi criado, o Departamento Operacional dos Correios, que foi um serviço novo e que acabou por ir buscar algumas pessoas que, enfim, tinham experiência na área de processamento administrativo e que acabaram por entrar bem neste novo Departamento Operacional dos Correios.

P Em termos conceptuais, se quiser, em termos teóricos e empíricos, como caracteriza o projecto formativo em questão?

R Para nós foi inovador. Foi um desafio. Foi obrigar-nos a ir buscar e sistematizar uma série de experiências que tínhamos. Foi um apelo, também e uma resposta eficaz a necessidades objectivas e prementes da organização. Pensamos que é o adequado nestas circunstâncias.

Sobretudo numa fase inicial é muito complicado o clima emocional em que as pessoas estão. É necessário acarinhar as pessoas, é necessário tranquiliza-las, é necessário dizer-lhes que elas não vão ser números, elas não vão ser coisas vazias, porque as pessoas sempre estiveram num determinado local, têm o seu espaço próprio e isso é extremamente importante.

Se calhar não há possibilidade de descrever aqui, com pormenor, aspectos dessa natureza, mas que, por exemplo, as pessoas tinham os seus amigos, tinham a sua convivência, tinham dentro dos serviços os seus núcleos de amigos, as suas rotinas, almoçar no sítio tal, frequentar determinada zona da cidade, tinham o seu espaço no seu local de trabalho, onde tinham os seus pequenos pertences. As pessoas estavam afeiçoadas a uma determinada forma de estar e conviver, do ponto de vista físico, que já era tradicional para elas. E, portanto, tudo aquilo que acontece agora é novo. É novo nessas vivências, é novo no conteúdo da formação, é novo nas exigências, é novo nas expectativas que têm em relação ao futuro, é novo em relação à leitura que os outros, no grupo em que se vão inserir têm, porque essas pessoas aparecem lá numa situação de fragilidade.

Página 6

Esta fase inicial do processo é extremamente delicada e qualquer passo em falso, como por exemplo a avaliação das pessoas, mesmo a avaliação formativa, teve que ser muito cuidada. Porque não podíamos dar qualquer argumento, nem fazer perigar, porque as pessoas estão muito melindradas e, portanto, qualquer coisa que nesta altura, e essa preocupação tiveram-na logo desde o início, e qualquer coisa que não surja bem, vai, concerteza, fazer juntar outros factores de desmotivação e de dúvida em relação ao processo e nós podemos sair daqui com alguma dificuldade acrescida. Podemos sair daqui sem atingir os objectivos e as pessoas poderem ficar de pé atrás em relação ao processo.

O processo tem que ser integrado. Tem que ter a componente que falei de acolhimento, de saber ouvir as pessoas, saber entender as suas preocupações, acalmá-las e dar-lhes confiança. Credibilizar o próprio processo, as pessoas têm que ser informadas, tivemos essa preocupação, informação sobre o que é que vamos fazer. Depois dar-lhes conteúdos para poderem trabalhar no seu novo local de trabalho. Portanto, como é o enquadramento das operações? Como é que se movimenta esta área comercial? Qual é a sua importância? O que é que o cliente vai exigir de nós? Inclusivamente estávamos numa nova mudança, também a esse nível, e tivemos que integrar tudo isto: a mudança para o cliente, a melhoria da qualidade do atendimento, a satisfação do cliente. E depois saber encontrar a forma de, colocando estas pessoas nos locais de trabalho, não as colocar só, mas, proporcionar também de quem os vai acolher, um acolhimento adequado. Portanto, um processo desta natureza, quanto a nós, tem que passar por aqui. Porque, se não acontecer, fica ferido de eficácia. Quer dizer, as pessoas podem eventualmente começar a rejeitar o próprio processo porque não há confiança.

Por outro lado, é necessário acompanhá-lo de princípio a fim. Na fase inicial porque temos de estar nos balcões, ir lá visitar as pessoas e elas saberem que nós estamos de facto a ter essa atenção e saber se aquilo que estamos a fazer, se aquilo que preparamos e estamos a desenvolver está a atingir objectivos. Portanto, temos de ter uma preocupação com a avaliação. Depois de realizada a formação, de colocadas as pessoas nos balcões, ainda temos que nos preocupar em saber se aquilo que fizemos está a resultar. E isso foi feito. Portanto, mais tarde, voltamos a fazer um sobrevoo relativamente à fase do primeiro processo e depois, mais tarde, saber como é que as coisas estão e as informações que temos das Direcções Comerciais, das Gerências e dos próprios.

O processo, tirando alguns casos em que de facto houve dificuldade - e era impossível, nem todas as pessoas ficaram, temos que ser realistas - algumas pessoas não tinham características para o balcão. Não estavam habituadas a determinado tipo de coisas, já estavam nomeadamente numa idade em que isso seria impossível. Mas tivemos casos em que as pessoas fizeram alterações em termos comportamentais significativas, da sua própria apresentação, da sua própria imagem. Havia pessoas que nunca tinham usado uma gravata, nunca tinham usado um casaco e que sistematicamente se recusavam. E nos balcões isso é factor determinante, em termos de apresentação. Pessoas até que se furtavam ao convívio com os colegas e que numa pequena equipa tiveram que se afeiçoar a essa nova realidade.

Portanto, nós consideramos que aquilo que fizemos teve concerteza algumas dificuldades de percurso, nalguns pontos não teremos conseguido atingir todos os objectivos, mas penso que conseguimos. E o processo, se andar muito fora disto, é um processo sempre muito difícil, em que as pessoas vão ficar muito espartilhadas, muito encostadas à parede e vão concerteza ter, depois, empenhamentos muito diversos daqueles que se pretendia que tivessem. E, por outro lado, o processo não foi traumatizante. Foi um processo que, tendo começado por ser complexo e potencialmente conflituante, foi um processo que acabou por ser tranquilo e com satisfação das partes, digamos assim.

Página 7

P De que forma as políticas da formação e da organização em geral influenciaram esta intervenção?

R Nós já tínhamos vindo ao longo dos anos a integrar novos empregados, pessoas que eram admitidas com vinte e tal anos e fizemos programas de formação para muitos novos empregados. Quer para pessoal administrativo, em termos gerais, quer pessoal para os balcões, quer, inclusivamente, técnicos, pessoas para as funções técnicas das áreas comerciais, portanto, essencialmente pessoas licenciadas em Economia, Gestão de Empresas e Direito.

Portanto, tínhamos vindo ao longo dos anos a desenvolver programas no sentido de capacitar as pessoas para entrarem em actividades novas, totalmente novas para elas. Desde sempre vínhamos, pelo menos desde que este grupo de formação, esta equipa de formação existe, tendo a preocupação de acrescentar valor para que as pessoas pudessem conhecer melhor a Empresa. Não estando à partida prevista que este processo ia ter desenvolvimento a partir da data ou do ano X, no entanto, ele acabou por se enquadrar, os processos acabaram por se enquadrar, entre as políticas de formação.

Como se compreende uma das questões fundamentais é o permanente, se necessário, aperfeiçoamento, reconversão das pessoas tendo em vista a melhor utilização das pessoas - se assim se pode dizer - para conseguir os objectivos em termos que satisfaça a empresa e que satisfaça as próprias pessoas. Nomeadamente porque nos últimos tempos tem havido uma aposta significativa na melhoria da qualidade do atendimento do cliente, melhor serviço ao cliente, aplicação em novas tecnologias, estamos numa fase muito forte, temos vindo a ter uma fase muito forte, e vai continuar, do domínio das novas tecnologias. Portanto, essas pessoas também teriam que entrar nessa fase. Digamos que esta formação se enquadrou nas nossas políticas de formação. Colocou-me outra questão...

P De que formas as políticas de organização em geral influenciaram esta intervenção?

R Claro. O que aconteceu foi que houve necessidade de fazer diminuição de determinadas áreas, concentração de serviços, diminuição de custos, no fim de contas, economias que eram absolutamente necessárias e a organização teve de fazer aí uma contracção. Por outro lado, disponibilizar essas pessoas onde elas poderiam, no imediato ou mais tarde, vir a fazer falta, como depois se provou. Algumas destas pessoas que foram sendo transferidas de serviços centrais para balcões, já na fase de criação de novos balcões, muitas destas pessoas acabaram por ser colocadas em balcões a que nós chamamos "Balcões Nova Geração".

Quer dizer, a abertura dos balcões veio já a ser feita na fase, na última fase, também bastante à custa desta transferência de pessoas de serviços centrais para os balcões. Tanto isso, como o desdobramento do horário. Quando nós começamos a ter os chamados "Balcões Mais", com horário para além do tradicional, foi necessário dotar os balcões com mais pessoas e algumas destas pessoas vieram deste processo de transferência de serviços centrais para balcões, permitiram exactamente a abertura desses balcões, e sem problema de integração. É evidente que não se conseguiu a cem por cento, se calhar nem a oitenta por cento, mas a opinião da Direcção Comercial, sobretudo a Direcção Comercial Sul - porque este processo também se desenvolveu na Direcção Comercial Norte, mas com menos intensidade - é global e francamente positiva em relação a este processo.

Página 8

Por esta forma acabou por se responder também a outros tipos de necessidades que inicialmente não estavam previstas. Quer dizer, havia necessidade de abrir novos balcões mas o próprio processo de transferência e de preparação das pessoas, de formação de pessoas para balcões, acabou por permitir a integração dessas pessoas em balcões a que chamamos "Balcões Nova Geração". E aliás, o programa foi mesmo chamado "Programa de Formação para Nova Geração".

P Qual a sua opinião sobre os formandos que estiveram incluídos nestes processos? Se tivesse que os caracterizar como é que o faria?

R Tratava-se de pessoas que, na maior parte dos casos, estavam rotinados, provavelmente desmotivadas, a fazer sempre as mesmas coisas, cujo conteúdo funcional era relativamente pobre, eram pessoas que estavam numa fase, digamos, do processo de tratamento interno das operações que chegavam aos balcões. Algumas só numa pequena parte desse faseamento, digamos, numa máquina trituradora, numa máquina de processamento pouco interessante.

Simplemente estavam acomodadas, algumas refugiando-se nessa posição. Era-lhes exigido muito pouco, para além de cumprir um horário normal de trabalho, e de ter atempadamente as tarefas prontas. Não tinham mais que isso. Porque algumas das pessoas que estavam em serviços centrais, que tinham mais ambições, e que por si assumiam essas ambições e que queriam sair, tinham concorrido antes para balcões, tinham pedido para ir para balcões e portanto até tinham sido objecto de processos específicos de selecção para balcões.

Estas pessoas, umas com mais idade, outras com menos idade, estavam quietas, estavam paradas, digamos assim, em termos de ambição. Não se pode dizer que eram pessoas, enfim, a dispensar, imediatamente. Algumas poderiam estar na fase de pré-reforma e depois acabou por acontecer que algumas acabaram por ser reformadas. Porque, entretanto, esse processo se movimentou e as pessoas acabaram por ser reformadas. Mas, tratava-se de pessoas, em média, de trinta e cinco anos. Provavelmente uma média de quinze, entre os doze, quinze anos de banco, e cujas expectativas em relação ao futuro não seriam assim muito animadoras. Estavam a ver o que as coisa davam. E, sobretudo preocupadas, algumas delas, quanto ao facto de poderem vir a ter que transitar para um balcão ou para outro serviço qualquer sem terem a devida preparação. Em termos gerais...

P **E sobre os formadores que tiveram envolvidos nesses processos, qual é a opinião que tem? Se tivesse de os caracterizar como é que o faria?**

R Portanto, a maior parte dos formadores, pertencia à equipa, digamos residente que opera a formação. São técnicos de formação. São pessoas que foram seleccionadas para a função. Com licenciatura, com formação académica, ou não. Mas são pessoas que dominam o processo formativo e que vivem há muitos anos o próprio projecto da Formação. Quer dizer, para além de dominarem o processo formativo fazem parte de uma equipa que já se conhece e que enfrentaram este processo como um desafio. Como uma forma de aplicarem muito objectivamente toda a experiência que tinham em matéria de formação, na medida em que estas pessoas estavam numa situação muito complicada e a empresa precisava de dar uma solução adequada para este caso.

São pessoas com experiência, que agarraram o assunto de forma adequada, com a preocupação do universo das questões que se estavam a colocar. Que tiveram que discutir bastante a abordagem: que abordagem, como fazer essa abordagem, qual o faseamento da abordagem e quais as preocupações daí para diante, nomeadamente para fazer o sistemático acompanhamento e validação de todo o projecto.

Página 9

Para além das pessoas da formação, técnicos de formação, tivemos a preocupação de ter pessoas que dessem uma resposta técnica, do ponto de vista do domínio das operações bancárias, muito capaz. Fossem pessoas inquestionáveis nessa matéria! Além de termos ideias próprias sobre quem é que, eventualmente, poderia estar connosco nesta formação, como formadores neste projecto, colhemos a opinião da Direcção Comercial e tivemos as suficientes conversas com as pessoas para que elas ficassem integradas na equipa.

Depois constituímos-nos como uma equipa que projectou, preparou, desenvolveu e avaliou todo o processo e que me parece que a própria equipa ficou satisfeita, aliás o próprio Conselho de Administração fez questão de salientar isso e a própria Direcção de Recursos Humanos, onde nós estávamos englobados. A Direcção de Recursos Humanos acompanhou este Processo todo e digamos que deu todo o apoio à sua área de formação e acompanhou o desenvolvimento da formação, acompanhou enfim, enquanto à própria Direcção lhe competia e se exigia, e deu-nos carta branca do ponto de vista específico de formação, digamos assim, para desenvolver todo o processo conforme entendêssemos, embora acompanhando.

P **Esse aspecto tem a ver com uma questão que também lhe queria colocar. Para além dos formandos e da estrutura de formação que outros actores ou estruturas tiveram envolvidas no processo? Pedia-lhe também que, para além de os enumerar, que caracterizasse o papel que desempenharam. Portanto, qual é a opinião com que ficou sobre o papel que eles desempenharam no processo?**

R A Direcção Comercial, as Direcções de origem das pessoas - o Processamento e a Direcção de Comércio Internacional. A Direcção de Comércio Internacional não teve muito tempo, porque não teve hipótese de... enfim, nós depois tivemos algumas conversas com a Direcção de Comércio Internacional sobre algumas pessoas porque, para além de nós vermos, digamos assim, o grupo que ia ser transferido, tínhamos sobre algumas pessoas necessidade de ter alguns elementos mais seguros de qual era o estado, o clima emocional que a pessoa estava a viver quais seriam... Portanto, procurarmos os antídotos necessários, se fosse possível, para casos concretos.

Então, a Direcção de Comércio Internacional não teve assim grande possibilidade de intervir, mas a Direcção de Processamento, sim. Ouvimos a Direcção de Processamento sobre cada uma das pessoas a transferir. E, mais tarde, quando se tratou de transferir pessoas da Direcção de Processamento para outras áreas, para a Departamento Operacional de Correios, nós tivemos conversas com cada uma das pessoas.

Primeiro tivemos uma reunião com as pessoas a dizer o que se ia passar, mas depois tivemos uma conversa com cada uma das pessoas e essa conversa foi precedida de conversa com a Direcção de Processamento. Portanto, a Direcção de Processamento esteve muito ligada à transferência das pessoas para a Direcção Comercial, para balcões e depois para o Departamento Operacional de Correios. Houve aí uma colaboração boa.

A Direcção Comercial Sul acompanhou o processo, esteve muitas vezes em contacto com as gerências, fez algumas mudanças de pessoas de balcões para outros balcões, onde havia melhores condições, onde parecia que a equipa, digamos, seria mais receptiva à aceitação de um novo elemento ou de, às vezes, ser mais do que um elemento para aquele balcão.

Página 10

Por outro lado, nós precisamos também da colaboração da Direcção de Organização e Informática, porque havia aspectos que dependiam da colaboração deles como era, por exemplo, a formação em *front-office*. Essas pessoas precisavam de ficar capacitadas para trabalharem como atendedores de balcão em toda a linha. Portanto, precisavam também de dominar os equipamentos de *front-office*. Quando se começou a pôr a necessidade de fazer formação em *front-office*, a Direcção de Organização e Informática foi chamada a dar a sua colaboração e nós pedimos-lhe que nomeassem instrutores no que respeita ao equipamento *front-office*, e essa formação também foi feita.

Foram basicamente estas Direcções. Além da Direcção de Recursos Humanos, quer através da sua área de formação que desenvolveu o processo todo, quer, enfim, depois a outra parte da área de Recursos Humanos, de selecção. Houve intervenção da área de selecção de pessoal porque, no que respeita à transferência de pessoas para os "Balcões Nova Geração", houve selecção de pessoas. Portanto, a área de selecção de pessoal da Direcção de Recursos Humanos teve uma intervenção que é anterior à nossa, mas depois quando as pessoas, digamos, foram colocadas nas nossas mãos, tivemos necessidade de, em relação a algumas das pessoas, trocarmos impressões. E nomeadamente a área de selecção, portanto, o dr. ****, facultou algumas informações sobre as situações menos simples, situações mais complicadas da pessoa A ou da pessoa B. Portanto, alguns cuidados que deveríamos ter em relação à formação e em relação à sua integração e ao acompanhamento que poderíamos fazer nos balcões.

Penso que as coisas funcionaram bem. Algumas vezes houve necessidade de fazer transferências, houve necessidade de fazer alterações, mas houve em termos gerais uma colaboração de todos os actores envolvidos. Queria também referir que à medida que as pessoas foram, que estes projectos foram sendo desenvolvidos, e que o processo formativo foi avançando, e desde o primeiro, teve uma boa aceitação e houve uma boa colaboração das gerências, das próprias Direcções Comerciais. A atitude das gerências foi sendo gradualmente mais positiva e não temos razões de queixa, antes pelo contrário, temos opiniões bastantes positivas sobre a forma como as gerências foram recebendo as pessoas e as foram integrando.

Neste momento, enfim, nem todas as pessoas - até porque o seu passado de vinte anos, alguns vinte e tal anos, vinte cinco anos, numa área de processamento sem nunca terem feito mais nada, não podia permitir grandes expectativas - conseguiram a integração plena, mas a opinião global geral é que o trabalho, mesmo a esse nível, foi muito bem conseguido.

P Já falamos sobre a intervenção da estrutura de formação em geral no processo. Agora pedia-lhe que me referisse que tipo de intervenção tinham os formadores desde o início até à conclusão do projecto? O pedido era que, em pormenor, me descrevesse a intervenção dos formadores desde o início até à conclusão do projecto.

R Os formadores, na fase inicial, tiveram que se identificar com o que estava em causa em todos os aspectos. Portanto, tiveram que estudar, numa fase inicial, todo o universo de questões que era colocado. Como já referi: porque é que isto está a acontecer? Para onde é que as pessoas vão? Quais são as preocupações que vão ter? Que necessidade é que vão ter do ponto de vista dos conteúdos profissionais? Qual é o acompanhamento que nós vamos fazer? Qual é a avaliação que vamos fazer?

Eles estiveram desde princípio ao fim em todos os processos desta intervenção. Portanto, essa fase inicial de preparação, que é uma fase em que estamos à procura de uma estratégia de abordagem do processo. Depois os conteúdos, portanto, que conteúdos, que formação vamos fazer, como é que vamos praticar essa formação em sala, quais são os instrumentos de realizar a formação em sala para interessar as pessoas, para lhes fazer ver, de forma muito prática e com casos muitos concretos, o que lhes vai ser colocado em sala. Mas, por outro lado, como é que devemos encadear o próprio programa de formação, dado que tínhamos que dosear, e portanto o próprio programa de formação tinha que ser preparado de modo a que a formação fosse uma formação interessante, doseada, em que os aspectos teóricos fossem imediatamente complementados com formação prática.

Depois o percurso da formação teria que ser acompanhado, portanto, os próprios formadores teriam que se dividir entre si, sobretudo a equipa de técnicos da Formação da Direcção de Recursos Humanos, o acompanhamento da formação no local de trabalho. Visitar os indivíduos em formação, mas em estágio. Fazer a validação da formação, depois fazer a avaliação da formação e apresentar os relatórios à estrutura, ao Conselho de Administração, à Formação que depois fazia seguir para Administração.

P **Pedia-lhe agora que me fizesse a mesma descrição, já não em relação aos formadores, mas em relação aos enquadradores, às chefias. Qual foi o papel deles durante a intervenção... das chefias, dos enquadradores?**

R Sim, sim!. Portanto nós tivemos, como disse, nos primeiros processos, no primeiro sobretudo, tivemos reunião com as chefias. Chefias dos órgãos de destino dos trabalhadores. E essas pessoas receberam os formandos, com uma base de orientação do estágio que nós lhes tínhamos dado. A pessoa ia passando, sequencialmente, por determinados conteúdos profissionais. Por exemplo, a pessoa começa a estar, inicialmente, durante determinado tempo, determinados dias, e isto nós tínhamos negociado, tínhamos questionado os balcões antes das pessoas irem para lá, durante quantos dias é que uma pessoa deve estar neste balcão para dominar minimamente a área, por exemplo dos "depósitos", depois de já ter tido formação teórica.

A resposta que aqui os balcões nos deram é enquadrada com o tempo que nós tínhamos para lhes dar o programa. Acabou por situar um determinado tempo, por nos dar um determinado tempo e, portanto, nós sugeríamos com uma base para o estágio, nós dávamos uma orientação para o estágio. Sugeríamos que as gerências mantivessem durante um determinado número de dias a pessoa, por exemplo, na área dos depósitos ou na área das letras e de desconto.

Portanto, as pessoas tinham uma orientação para o estágio. Por um lado, orientação sobre conteúdos e tempos e, por outro lado, algumas orientações sobre preocupações que deveriam ter para além da conversa que tínhamos feito. Com as próprias pessoas que iam para os balcões, antes delas irem para lá, e com as chefias que os iam receber, nós demos orientações escritas - pelo menos alguns lembretes - sobre preocupações que deveriam ter ao receberem essas pessoas: conteúdos, temas, assuntos que deveriam ser colocados ao dispor das pessoas para poderem trabalhar, portanto tarefas que deviam desenvolver no local de trabalho.

Depois, para além dos contactos que nós iríamos fazer com eles, as pessoas encarregadas, as chefias, ficaram de nos transmitir ao longo da primeira semana, e sempre que necessitassem, informações sobre como é que estava a acontecer a integração. É evidente que nas primeiras semanas estes contactos eram mais regulares, aconteceram mais vezes, porque, depois, já se entrava numa certa rotina.

Portanto, as pessoas ficaram depois responsáveis por fazer o acompanhamento, a supervisão do estágio e de, distribuindo as pessoas pela áreas de funcionamento dos balcões, estarem atentas aquilo que se iria passando. Porque, em cada área de funcionamento do balcão, o coordenador do estágio, o supervisor do estágio no balcão teve um tutor daquela área específica, portanto era a pessoa que dava explicações sobre os depósitos, sobre as letras, sobre o papel comercial, sobre os pagamentos e recebimentos, etc.

Depois disso, o coordenador do estágio dava uma avaliação, que nós pedíamos, sobre como é que estava a ser o comportamento da pessoa quanto à capacidade de desempenho nas tarefas e quanto ao seu enquadramento sócio-profissional, sobretudo no domínio relacional. Como é que se estava a sentir na relação com a equipa de trabalho e, eventualmente, se já tivesse sido chamado a isso, no atendimento de clientes.

Nós dizíamos à partida que essas pessoas... não colocávamos a hipótese dessas pessoas ficarem escondidas cá atrás num *ghetto* qualquer do balcão. Essas pessoas iriam estar aptas a desempenhar todas as tarefas do balcão. Portanto, era este o acompanhamento que nós tínhamos previsto e que foi sendo realizado pelos tutores.

P **Que tipo de exigências são feitas na escolha dos formadores?**

R Portanto nós para a equipa técnica da Formação preocupámo-nos em escolher pessoas que preenchessem um leque das necessidades formativas que iriam ser colocadas.

Por um lado, pessoas que dominassem suficientemente a componente comportamental. Que já tivessem feito formação nestas áreas e tivessem trabalhado com pessoas relacionadas com os balcões e com situações de crise e de conflito. Por outro lado, pessoas que estivessem em condições de dominar minimamente os aspectos operacionais, propriamente ditos, portanto as operações bancárias...

P **...Isto em relação a esta intervenção. Agora, em termos genéricos, ao nível da Formação, que exigências é que são feitas em termos da escolha dos formadores?**

R Portanto, os nossos formadores foram objecto de escolha, de selecção. Foi feita uma primeira selecção quanto ao eventual potencial. As pessoas foram sujeitas a testes psicotécnicos - eram pessoas da organização - depois foram sujeitas a prestação de provas. Essa prestação de provas envolveu estágio numa determinada área, envolveu a apresentação dum trabalho e envolveu, não só a elaboração, a preparação de um trabalho documental escrito, como a apresentação do desenvolvimento desse tema perante um auditório, portanto, a prestação de uma prova prática simulada.

Todas as pessoas que estão na Formação neste momento e que têm a função de técnicos de formação, com uma excepção, passaram, digamos, por este crivo, por esta selecção. No caso específico do dr. ****, que tinha formação académica compatível com a área que já vinha trabalhando na Formação na área comportamental, a fazer trabalho como formador no domínio das relações interpessoais e que acabou por ficar a tempo inteiro e definitivamente na formação sem passar por essa selecção.

De algum modo, isto também se passou com o dr. **** porque tendo uma formação na área da psicologia, acabou por ter uma integração na Formação, que veio a ser aproveitada para desenvolver, também, temas na área comportamental na gestão das pessoas, na gestão das equipas, e que participou nestes projec'tos de formação das pessoas a transferir. Para além destes dois casos, todas as outras pessoas foram sujeitas a selecção.

Página 13

P **O que é que se pretendia avaliar? Quais eram os critérios que pretendiam avaliar?**

R Por um lado potencial para a função. Se as pessoas tinham condições para funcionar numa área exigente como é esta em que uma pessoa tem que ter uma capacidade para aprender sistematicamente, para se actualizar, para dominar.

E, se inicialmente nós começamos por pensar em pessoas que dominariam sobretudo algumas áreas, mais tarde, viemos a ter necessidade de colocar pessoas, os técnicos de formação, a dominar cada vez mais áreas ou, pelo menos, a poderem coordenar programas de formação. Portanto, ter uma visão mais abrangente. Isso, à partida, também foi pesquisado. Se a pessoa tinha minimamente uma capacidade ou potencial para desenvolver as suas capacidades em áreas cada vez mais vastas, para se tornarem coordenadores de projecto.

Se as pessoas tinham capacidade de comunicação e tinham condições para poderem evoluir. Se tinham também uma formação mínima, do ponto de vista académico ou uma experiência profissional que fosse garantia de um investimento com um mínimo de sucesso. Se eram pessoas equilibradas do ponto de vista emocional, da sua própria vida relacional e afectiva. Se estavam em condições de garantir, não para o imediato, mas a longo prazo, um compromisso rigoroso, suportar o desempenho de uma função que é extremamente exigente, dada a sistemática confrontação, com a actualização que é necessária com grupos que são sempre diferentes, com áreas cada vez mais complexas, com climas institucionais cada vez mais complexos.

Portanto, nós também tínhamos à partida necessidade de saber se essas pessoas estavam em condições desta flexibilidade, desta maleabilidade, que sistematicamente nos vinha sendo colocada. Naturalmente, se tinham condições para funcionar em equipa, para produzirem em equipa, porque isso acabou por ser cada vez mais fundamental nestes processos que temos vivido nos últimos anos. Se tinham hábitos de estudo, se tinham capacidade para aprender e estavam interessados em fazer isso.

E nesta área da formação, acho que há uma coisa muito importante que é a capacidade da resistência e, se calhar deixava passar o termo, uma certa capacidade para ser militante desta função. Sabe-se que quando, sei lá, em termos de custos, em termos de reorganização e de reestruturação, isso é sabido, é uma área muito vulnerável, muito frágil e, portanto está em risco. Sempre que determinado tipo de orientações apontam para redução de custos, as áreas de formação podem ser as mais vulneráveis.

Há aqui uma questão fundamental que é a seguinte: a pessoa na área de formação tem de correr riscos, tem de enfrentar situações e tem que ter a *endurance* suficiente para resistir a essas vagas de diversa natureza que surgem e, como está sistematicamente posto em causa, está sistematicamente em palco, tem que ter uma capacidade para sofrer essas permanentes exposições. Porque é um actor permanente, de quem se espera muitas vezes determinado tipo de milagres, tem de estar em condições de saber também dosear o seu esforço, para actuar de forma criteriosa na altura certa.

Portanto, tudo isto estava em causa, as pessoas foram sujeitas a uma bateria em que estas preocupações foram tidas em conta. As pessoas foram sujeitas a um percurso que passou, desde uma avaliação inicial que não nos coube tanto, coube, sobretudo, à área de selecção de pessoal, depois, uma avaliação documental para ver que pessoas é que eram e a Direcção foi fazendo uma primeira selecção. Das pessoas que restaram, depois, todas foram sujeitas a um percurso dessa natureza que culminou num estágio e apresentação de trabalho de selecção final, perante um júri, enfim, uma sessão simulada para o efeito.

Página 14

Exceptuam-se os casos mais recentes em que as pessoas foram já admitidas para a função no processo da admissão de jovens quadros, mas são pessoas que não passaram por estes projectos iniciais de formação de requalificação e reafecção de trabalhadores. Mas todas as pessoas que constituíram o núcleo central da formação, alguns dos quais ainda cá estão hoje, foram objecto deste processo de selecção, de estágio, de apresentação de trabalho e selecção final perante um júri através de uma prova simulada para o efeito.

P Gostava agora que me descrevesse em pormenor a preparação que é dada aos formadores.

R Os formadores, por um lado, têm a vivência de formação o que é um caldeamento de experiências e, portanto, serve para trocarmos impressões. Nomeadamente, temos vindo a ter a preocupação, se bem que nem sempre tenha sido conseguida, de nos reunirmos e trocarmos experiências sobre o que temos vindo a fazer e quanto à organização futura. Fizemos recentemente um encontro, dado que passamos a actuar num quadro mais vasto do Grupo, enquanto Grupo BFE - no futuro não sabemos como é que vai acontecer - mas há seis meses fizemos um encontro de formação em que discutimos alguns dos aspectos essenciais quanto ao presente e futuro da formação.

Para além disso, os formadores têm acesso à informação disponível internamente sobre todos os aspectos da função e da actividade bancária. Por exemplo, são informados, todos os dias, sobre os aspectos relacionados com o Banco, portanto, recortes da imprensa que saem sobre o banco. Estão sistematicamente a ser informados.

Têm acesso à formação externa em áreas, quer da formação de formadores em geral, quer em áreas específicas. Por exemplo, brevemente vamos fazer a inscrição de três dos nossos formadores mais relacionados com a área da micro-informática em tudo o que há de mais actual sobre a Internet.

Todas as pessoas que têm entrado na Formação, têm cumprido um ciclo, digamos, de formação, que começa com introdução à formação de formadores, vai depois continuando com módulos mais avançados, como seja o planeamento e organização das acções de formação, o planeamento da formação, a avaliação da formação, como acções mais pontuais de comunicação para grupos, de comunicação empresarial...

P Isso é feito por formadores internos?

R Isso é feito com formadores externos, com recurso a empresas da especialidade ou a técnicos especialistas que convidamos para essas matérias.

Por outro lado, os formadores têm, com alguma regularidade, acesso à informação e à formação sobre os novos serviços e produtos que o banco vem disponibilizando, sobretudo quando eles têm um impacto grande na nossa actividade e vão solicitar de nós determinado tipo de respostas.

Os formadores também têm vindo a ter alguma formação sobre a condução e a gestão de projectos. Estamos nessa fase em que, cada vez mais, os nossos formadores vão sendo menos formadores de áreas específicas, embora seja necessário manter formadores

de áreas específicas. Como seja por exemplo, neste momento estamos a insistir muito na melhoria da qualidade no atendimento dos clientes internos e externos, portanto, formação para a qualidade, técnicas bancárias, onde, nomeadamente, recorreremos ao Instituto de Formação Bancária, mas com uma coordenação nossa para que seja sobretudo praticado o que é mais próprio das nossas instituições, portanto com os nossos impressos, com as nossas formas de fazer com os nossos suportes de doutrina interna, com os nossos manuais. Mas o formador pode ser do Instituto de Formação Bancária, sobretudo quando há grande número de pessoas a formar, há grande número de formandos.

Página 15

Temos, também, vindo a desenvolver grande formação na área da micro-informática. Formação interna, para o que alguns técnicos do nosso grupo foram especificamente formados. Portanto, tiveram formação técnica na micro-informática e vimos fazendo formação desde o MS-DOS, LOTUS, e D-BASE, passamos, depois, para as ferramentas mais actuais do Windows e vamos agora caminhar para a Internet, enfim, para aquilo que seja necessário fazer nesta matéria.

P **Isso em relação à gestão dos formadores em termos globais. Agora, nesta intervenção, foi feita alguma preparação concreta aos formadores envolvidos nesta intervenção?**

R Para esta formação destinada às pessoas a transferir, não me lembro se fizemos alguma preparação concreta. Tivemos, inicialmente, alguma preocupação com isso. A preparação concreta feita foi sobretudo em torno dos manuais, de leituras e de discussão aberta dentro do grupo sobre o como fazer. Portanto, não tivemos recurso ao exterior, não fomos acompanhados por nenhum consultor nesta matéria. Quer dizer, servimo-nos, sobretudo, das experiências anteriores, que não estavam orientadas tanto para situações desta natureza, mas que acabaram por ser importantes. De leituras, da discussão que fizemos, da observação no terreno, da discussão que fizemos com as próprias Direcções e procuramos os caminhos pelos nossos próprios meios.

P **De acordo com a sua opinião gostava que enumerasse, o mais exaustivamente que lhe seja possível, os efeitos produzidos pela formação posta em prática nestes processos de reconversão. Quais foram os efeitos que na sua opinião...**

R Houve efeitos, por um lado, que são efeitos difíceis de identificar mas são-nos relatados pelas próprias pessoas e pelas Direcções e que estão relacionadas com uma integração que vem acontecendo, genericamente pacífica e interessada das pessoas que foram transferidas.

Ganhos ao nível individual dos formandos afirmados em frases como: «Foi pena não ter sido transferido há mais tempo ou, eu próprio, não ter tomado a iniciativa de me transferir. Agora sim, sou bancário. Ainda bem que isto aconteceu. Estou muito satisfeito». Portanto, são frases significativas e que nos deram tranquilidade, nos satisfizeram em relação ao trabalho realizado e que fomos recolhendo em questionários e em conversas que fomos tendo com as pessoas.

Algumas dessas pessoas acabaram por ser muito bem referenciadas em processo de notação, de avaliação do desempenho. Muito bem cotadas. Algumas delas acabaram, mais tarde, por vir a ser convidadas para funções de responsabilidade ao nível de balcões. Algumas dessas pessoas foram convidadas para abrir balcões novos, quer como administrativos, quer como chefias, como gerentes e sub-gerentes.

A própria Administração, a Direcção Comercial, a Direcção de Recursos Humanos - onde estávamos incluídos na altura - facultaram-nos opiniões positivas e apreço pelo trabalho desenvolvido.

Quer dizer, nós não conseguimos medir, em concreto, se a pessoa entrou no estado zero, ou menos um ou dois e passou para o estado dez. Isso não foi possível medir. Mas, do que não temos dúvidas é que houve uma melhoria significativa, tanto ao nível individual, como do valor acrescentado para a organização.

Página 16

Sobretudo, todos nós, a Formação, por um lado, mas todas as pessoas envolvidas - a Direcção de Recursos Humanos, as Direcções de Origem e as Direcções de Destino, os próprios colaboradores que nós encontramos e as gerências - acabamos por transformar numa coisa relativamente pacífica aquilo que se antevia como um processo muito difícil de digerir. Inclusivamente em relação ao qual havia uma grande dúvida porque as pessoas estavam-se a ver na prateleira e estavam-se a ver com reformas antecipadas forçadas ou qualquer outro tipo de exclusão.

Eu penso que este, sem que possamos medir muito concretamente, terá sido o ganho mais significativo deste processo todo, um processo tranquilo. Talvez ainda não tenha havido nenhuma referência relativamente a isso, mas a própria estrutura sindical, as próprias estruturas representativas dos trabalhadores, não obstante algumas dificuldades que foram existindo, e a comissão sindical e a comissão de trabalhadores, estiveram desde o princípio atentos e críticos em relação ao processo, esperando eventualmente que as coisas não corresse de forma satisfatória. Mas, penso que, hoje, essas estruturas não terão grandes razões para criticar o processo. Talvez elas possam eventualmente até ter uma opinião sobre isto porque, numa visão crítica e da defesa, a outro nível, dos interesses dos trabalhadores, acompanharam isto com grande atenção. Inclusive, fizeram alguns comunicados que pontualmente, enfim, provavelmente alertaram para alguns acontecimentos, algumas situações que careceriam de alguma atenção e que não deixaram, contudo, de estar a ser atendidas na altura. Simplesmente podia ter uma visão mais do ponto de vista sindical que levava a alguma crítica em relação a alguns processos.

Portanto, foi um processo que acabou por ser tranquilo, acabou por ser pacífico e penso que essa terá sido, digamos, a grande imagem final de todo este longo trajecto de 1992, praticamente, que continuou em 93, 94 e que se prolongou, depois, quando se tratou de abrir novos balcões, em que a nossa experiência foi posta, digamos, ao serviço da abertura dos novos balcões. Porque aí, já todo o processo complicado, complexo e difícil se tinha passado.

P Em termos concretos qual é a relação que vê entre o projecto formativo implementado e a consecução desses efeitos ou resultados? Dito de outra maneira, de que forma, de acordo com a sua opinião, o projecto formativo utilizado contribuiu para os efeitos que acabou de referir?

R Eu penso que contribuiu de forma significativa. Isto pode parecer, enfim, alguma imodéstia, mas nós não encontrávamos outra solução. Ao longo dos tempos fomos fazendo algumas aclimações, digamos assim, algumas melhorias, mas sempre na mesma base em que tínhamos funcionado. Sempre procurando acompanhar todo o processo, sempre procurando uma identificação muito concreta das necessidades daquelas pessoas e fazendo funcionar o modelo de formação a que podemos chamar alternativo: formação em sala, formação no local de trabalho e recorrendo sistematicamente à intervenção das pessoas da base de acolhimento.

É claro que quando se tratou de formar novos balcões em que as equipas ainda não estavam constituídas, então aí tivemos outra preocupação, que foi a de saber quem é o gerente, quem é o sub-gerente que vai estar com esta equipa e como é que vamos fazer para que esta equipa, que ainda não se começou a reunir, tenha um mínimo de reunião, comece a viver já nesta fase de formação, comece a viver já preparando o seu futuro. Aí a Direcção Comercial também foi importante.

Página 17

Mas quanto ao processo de requalificação e reafecção dos excedentes, portanto, pessoas que foram colocadas inicialmente em balcões e que não eram novos balcões - alguns eram balcões que até já estavam superlotados - e em novos balcões - que iam ser abertos mas que tinham pessoas que já tinham traquejo de balcões - aí tivemos uma grande preocupação que era a de que as pessoas que iam fazer o acolhimento estivessem sempre perfeitamente conscientes da dificuldade de todo o processo e que por aí, digamos, o processo não partisse, não ficasse trilhado.

Relativamente a saber de que forma é que o modelo que encontramos serviu os objectivos, nós estamos conscientes de que ele serviu da melhor forma e, não encontramos até agora, a não ser algumas melhorias que temos vindo a fazer, melhor forma de fazer esta requalificação e reafecção de trabalhadores.

Aliás, é um processo demorado, é um processo que envolve muita gente, tem que haver muita boa vontade, tem que haver uma grande dose de flexibilidade a todos os níveis, e temperança. Isto tem que ser gerido com paciência. Muitas vezes, sabendo que os resultados não acontecem no imediato, aliás eles nunca acontecem no imediato.

Enfim, provavelmente já foi dito por outras pessoas que teve oportunidade de ouvir, nós tivemos pessoas, na primeira reunião que realizamos com o primeiro grupo, que entraram nessa reunião de lágrimas nos olhos e a dizer que não queriam ir, a pedir por tudo para não os deixarmos ir para os balcões. E saíram dessa reunião pelo menos com a ideia «então vamos experimentar». E passadas duas ou três semanas estavam-nos a dizer: «ainda bem», «estou muito satisfeito», «estou a ter um acolhimento óptimo».

As pessoas foram, de facto, surpreendidas pelo modelo e pelo funcionamento do modelo. É claro que às pessoas o que interessava era «eu estou bem ou não estou bem»,

quer dizer, elas não estavam muito atentas ao modelo. Mais tarde, algumas mais atentas, vieram-nos dizer: «isto funcionou. Parabéns. Ainda bem que vocês estiveram com isto. A formação, a área da formação da D.R.H. conseguiu colocar-nos bem. Estamos satisfeitos por todo o processo».

P A partir da sua concepção sobre a maneira como as pessoas aprendem, gostava que me referisse os aspectos que, nesta intervenção, facilitaram e os aspectos que dificultaram o processo de aprendizagem dos formandos.

R Os aspectos que facilitaram foram, sobretudo, os relacionados com a informação atempada que foi possível dar - quando, de facto, foi possível dar essa informação. Sobre o que é que vai acontecer, porque é que isto vai acontecer. Dar, também, ideia às pessoas de que não havia outra alternativa.

Portanto, havia uma decisão e as pessoas deviam entender que, no quadro de competição em que o banco se inseria, há escolhas da gestão que têm que ser tomadas. Em vez de estarmos a colocar pessoas na prateleira ou a colocar pessoas em casa, era necessário que as pessoas se sentissem úteis e não fossem feridas no seu orgulho profissional e pessoal. Esta conversa com as pessoas facilitava uma abertura para o diálogo e para a aprendizagem.

Por outro lado, as pessoas saberem quais eram os conteúdos a que iriam ser sujeitas do ponto de vista da formação e depois do ponto de vista da prática.

Que as pessoas não iriam ser seleccionadas para uma coisa qualquer e se não prestassem não iam. Portanto, as pessoas teriam sempre a oportunidade de viver a experiência profissional. Tudo isto facilitou a aprendizagem, isto é, a preparação psicológica para a pessoa não rejeitar, à partida, a aprendizagem.

Página 18

Depois, convencer as pessoas de que aquilo que se faz nos balcões não é nada de sobrenatural, não é nada do outro mundo, não é nada incompatível. Porque haviam pessoas que diziam assim: «com a minha idade eu já não tenho condições para aprender». Portanto, nós contrariávamos isso.

Aliás, não referi ainda, mas, nós para essa primeira reunião, para esbater algumas das grandes dúvidas que as pessoas com certeza iam colocar, fomos chamar para esta reunião duas ou três pessoas que tinham ido já anteriormente para os balcões, mas que não tinham sido sujeitas a este processo. Tinham sido escolhidas pela Direcção Comercial. Essas pessoas que se submeteram a todo o projecto de formação inicial, eram pessoas, digamos assim, tranquilizadoras daquelas que estavam com aqueles grandes problemas. E como elas viveram todo o processo, logo na primeira reunião, podiam dizer como é que foi a integração delas nos balcões e inclusivamente podiam dizer que: «ainda bem que vocês estão a ter esta conversa aqui e agora com a Formação, porque nós fomos enviados para os balcões e fomos postos a praticar logo com uma série de dificuldades. Mas não tenham problemas porque nós já lá estamos há duas ou três semanas e houve estas dificuldades todas, mas não tenham medo de ir!»

Portanto, foi uma forma que nós encontramos de esbater aquela grande dificuldade. Digamos, se quiser, que foi um truque, foi uma estratégia ou uma tática que encontramos para, também, desta forma facilitar, amortecer todo aquele conjunto de dúvidas, interrogações e de resistência que as pessoas tinham. Porque as pessoas tinham que ser convencidas que iam para algo de melhor, ou pelo menos, se na perspectiva delas não era algo de melhor, era uma inevitabilidade e, em vez de ficarem colocadas numa qualquer prateleira, então o banco tinha encontrado uma solução mais adequada. Só que as pessoas estavam muito cristalizadas, estavam muito habituadas a determinadas coisas e, portanto, não queriam mudar. Portanto, esta era a primeira questão fundamental, isto foi o primeiro passo facilitador do processo de aprendizagem.

Depois, então, vamos ao "quê", qual é o conteúdo formativo e como é que nós vamos disponibilizar para vocês este conteúdo formativo, como é que vocês vão ser capazes de saber fazer lá. Primeiro vão ter conhecimentos e depois vão saber fazer. E como é que nós vamos dizer à vossa Direcção e vamos dizer aos vossos gerentes que queremos que vocês façam isto. Portanto, isto também foi um factor facilitador da aprendizagem.

Depois, factor facilitador da aprendizagem foi o próprio modelo em si. Formação alternada: formação em sala, local de trabalho.

Depois, por outro lado, os formadores que escolhemos e a forma como a equipa ganhou coesão e, digamos, trabalhou em unidade e se foi questionando sistematicamente relativamente à forma como as coisas estavam a correr. Portanto, foram factores que ajudaram a aprendizagem.

Factores desfavoráveis ou que dificultaram a aprendizagem são, por ironia, um bocado ao contrário daquilo que eu disse. Se o processo tivesse sido mais transparente ou mais claro, mais bem definido de princípio, as pessoas estariam à partida mais esclarecidas. É claro que o esclarecimento foi depois sendo feito pela Formação e por todas as pessoas que a Formação chamou ao processo.

Nalguns balcões houve algumas dificuldades porque as pessoas apareceram como concorrentes. Apareceram como excluídas. Apareceram com muitos anos de função, com níveis de remuneração acima de algumas pessoas que lá estavam, inclusivamente algumas com funções de chefia ou quase chefia. Portanto, agora essas pessoas vão aparecer e vão ser novos concorrentes de um grupo ou de algumas pessoas do grupo que aqui está.

Então, digamos que, houve aí algumas velhas e tradicionais formas de obstaculizar a aprendizagem que foram sendo controladas, foram sendo combatidas pela gerência, pela Formação e pelo próprio que nos dava informações sobre o que estava a acontecer. Enfim, havia que fazer uma triagem, havia que fazer alguma leitura não emocional das situações e não tão imediata assim e, depois, intervir nos casos que eram mais complicados.

Página 19

É evidente que nalguns casos foi factor desfavorável, dificultador da aprendizagem, as rotinas em que as pessoas já estavam colocadas e a idade que as pessoas já tinham e uma certa proximidade da expectativa da reforma que havia.

Também temos que considerar que algumas pessoas foram falando com outras que, não estando neste processo, enfim, toda a *entourage* era complicada, portanto, as pessoas diziam: «então vocês estão neste caso mas não sabem o que é que nos vai acontecer!» Pessoas que apareciam como fazedoras de dúvidas e que instalavam a crítica e instalavam dúvida em relação ao próprio processo.

Mas não tivemos assim, salvo um caso ou outro, grandes queixas e razões para apontar factores críticos, factores de insucesso no próprio processo, mas se calhar hoje é provável que alguns dos próprios actores deste processo sujeitos à formação possam pontualmente identificá-los de forma mais concreta.

P Na intervenção havia formandos com mais de quarenta, quarenta e cinco anos. De acordo com a sua experiência, como se caracteriza o processo de envelhecimento humano?

R Sobretudo na fase em que estamos de concorrência competitividade, as empresas começam a sentir que as pessoas, de uma forma geral, quando chegam aos cinquenta anos estão numa fase - e é verdade - de menor produtividade, de menor capacidade de resposta. As pessoas estão a atravessar uma fase... digamos, estão muito próximo da última fase de vida activa, interessada. Hoje nós ouvimos com frequência as pessoas com cinquenta e cinco anos, cinquenta anos e, até algumas entre os quarenta e cinco e cinquenta anos já com um certo cansaço.

A actividade profissional na banca, que é aquela que eu conheço melhor, é muito exigente e as pessoas entram na banca com vinte e poucos anos, e entre os vinte e dois, vinte e três, vinte e quatro até aos quarenta e cinco, digamos, têm uma fase dourada, uma fase em que são extremamente empenhadas, são solicitadas a uma grande actividade. Mas, a partir daí, de facto, começa a perder-se, como é natural, uma certa vitalidade, as pessoas começam a retrair-se e começam, por outro lado, a esperar menos delas. Salvo, enfim, alguns casos, que são sempre excepção.

No entanto, este processo veio revelar que pessoas que tinham quinze, vinte, vinte cinco anos em zonas de natureza administrativa em que o conteúdo funcional é o mesmo, de conteúdo pobre, acabaram, genericamente, por servir ou estar dentro de determinado tipo de objectivos que havia relativamente a elas. Não foram, na prática, pesos mortos e pessoas para encaixar numa gaveta qualquer do órgão ou do balcão onde foram colocadas.

É claro que essas pessoas de mais idade não estiveram em condições de competir e de desempenhar ao mesmo nível que pessoas mais jovens. Mas também é um facto que não foram consideradas como pessoas a abater, como pessoas que não tinham qualquer interesse para a organização. E acabaram sempre por ser de algum modo importantes no trabalho dos balcões. Não temos informação de rejeição absoluta e de improdutividade total relativamente a essas pessoas.

Mais, houve alguns casos de pessoas mais jovens que afectadas por outros problemas acabaram por não se enquadrar. São pessoas que já revelavam problemas noutras áreas e o seu não enquadramento, o seu não aproveitamento nesses balcões não teve a ver com o processo e com a sua incapacidade para trabalhar no balcão. São problemas estruturais, são problemas antigos que as pessoas tinham e que as levaram

sistematicamente a ter problemas em todos os órgãos em que estiveram. Portanto, não tem especificamente a ver com este processo.

Página 20

A tendência geral - e penso que está relacionada com o desenvolvimento do ser humano - é para acreditar que as pessoas nestas áreas em termos gerais, na casa dos quarenta e cinco, cinquenta, pouco têm a acrescentar ou pouco têm de novo a mostrar e que o seu aproveitamento é muito difícil.

A nossa experiência leva-nos a considerar que não é tanto assim. Quer dizer, há ainda espaço, há tempo, para que essas pessoas se sintam úteis e mais realizadas naquilo que estão a fazer do que nas tarefas rotineiras em que estavam. É evidente, que se calhar não estão em condições - não estão naturalmente - em condições de competir com pessoas cuja idade é metade da sua, mas... E muito menos se pode perder, na minha óptica, uma oportunidade de colocar essas pessoas com algum grau de aproveitamento, com um grau de satisfação razoável - no mínimo razoável - e trocar isso por colocar as pessoas em casa ou colocá-las em espaços onde não têm nada para fazer ou onde estão em permanente atitude de sub-emprego mitigado, é evidente...

P **Que sugestões faria a um conceptor pouco experiente que tivesse que trabalhar com formandos destas idades?**

R Bom, um conceptor pouco experiente, enfim, acho que a questão fundamental é ser sistematicamente exigente, sistemática e profundamente exigente quanto ao que está em causa. E o que está em causa é muito profundo e muito diverso. Abrange a instituição, abrange determinadas áreas da instituição, abrange órgãos de chefia, quer daqueles órgãos de onde as pessoas vão ser transferidas, quer a chefia dos órgãos para onde as pessoas vão ser transferidas. Envolve as pessoas, envolve uma política de Recursos Humanos, que é fundamental, tem que se saber se a política de Recursos Humanos responde a uma questão deste tipo ou não.

De que forma a concepção de um projecto desta natureza vai congrega todas as vontades, todos os saberes da empresa? Vai-se integrar na cultura da empresa ou vai ao arrepio da cultura da empresa? Ou então vai-se fazer algo de novo que possa ser fazedor de um novo caminho, de um novo entendimento da empresa relativamente a esta matéria?

Por exemplo, o nosso Banco nunca teve problemas, nunca teve crises e, portanto, abrir uma crise, por exemplo, de sub-emprego, abrir uma crise de pessoas na prateleira, ou de pessoas em casa, é uma questão muito complexa, muito complicada. Provavelmente, a nossa empresa não se sentiria bem, a cultura da nossa empresa não aceitaria uma coisa dessas, a história da nossa empresa não aceitaria uma coisa dessas. Até porque se trata de uma empresa, de um banco de características familiares, com uma vivência muito específica, com grande sentido de entreajuda, vivendo portanto um historial muito rico e, qualquer processo de colocar pessoas em prateleiras, em casa, sem nada que fazer, era muito complicado.

Quer dizer, havia de facto uma gestão de uma situação complexa porque os serviços iam sair de Lisboa e iam para o Porto e, portanto, isso era também gerador de um conflito interno na empresa. Mas esse conflito tinha que ser gerido de uma forma adequada e portanto teria que se vender a estas pessoas uma outra imagem que não o espectro de «o Norte vai-nos deixar pendurados aqui no Sul» e, portanto, isto, a cultura da empresa reclamava um outro tipo de saída. Também por essa razão, portanto um conceptor de um...

Página 21

P **...Eu pedia-lhe, também, que referisse a questão da concepção, tendo em conta a idade. Gostava que me dissesse, se um conceptor pouco experiente lhe pedisse sugestões para trabalhar com populações com estas idades, mais de quarenta, que sugestões é que lhe daria?**

R Pois eu acho que, à partida, deveria ter uma posição positiva relativamente a estas pessoas. Isto é, considerar que as pessoas têm um caminho para percorrer e que devem ter uma formação adequada à situação que estão a viver e que têm ainda coisas para aprender e que são capazes de aprender coisas. São capazes de voltar a receber ensinamentos, a conhecer coisas das quais provavelmente nunca ouviram falar e que têm que ser ajudadas a saber fazer, talvez de uma forma mais adequada e com uma progressão mais lenta. Por um lado conhecer e por outro preparadas para saber fazer e poderem ser integradas.

Estas pessoas estão, de facto, numa fase em que a própria motivação já não é grande, existe já uma tendência para desligar determinados procedimentos e processos e aprendizagens mais complexas. E portanto tem que se ir muito ao encontro daquilo que é possível, que as pessoas saibam aprender e saibam depois praticar em termos concretos na

realidade. As pessoas, com alguma frequência, no princípio, têm tendência para dizer: «eu já não tenho idade para isto. Eu já aprendi tudo o que tinha a aprender» e, portanto, nós temos que ter paciência, enfim, dosear as nossas capacidades, no sentido de que as pessoas possam considerar útil essa aprendizagem para praticarem depois na sua actividade concreta.

P Do balanço que hoje pode fazer destas intervenções, se fosse planeado um outro programa do mesmo género, que tivesse uma população semelhante e que tivesse os mesmos objectivos, que sugestões faria, agora, tendo em conta a eficácia?

R Bom, em primeiro lugar necessitava de uma informação atempada ao próprio órgão de formação, do que é que se pretendia e quem é que estava envolvido. Isso permitiria uma preparação mais adequada do conteúdo do projecto. Provavelmente, iria ter algum cuidado maior com o faseamento das actividades e com o acompanhamento das actividades, quer dizer, iria ser mais incisivo no acompanhamento das actividades nos locais de trabalho, iria tentar estar mais presente. Porque o que aconteceu foi que as pessoas que estavam relacionadas com este projecto tinham, também, outras coisas para fazer e, portanto, iria tentar fazer melhor aqui.

Sobretudo iria preocupar-me mais com a medição dos resultados, mas numa atitude positiva, digamos, que as pessoas entendessem, todos os actores envolvidos entendessem. O que se pressuporia, também, à partida, no levantamento do conteúdo prever, logo à partida, quais são os factores que nós vamos avaliar e em torno de quê. Quer dizer, como é que nós vamos proceder a essa avaliação e tentar medir nos pontos de entrada e depois, mais para diante, em determinados pontos e, depois, na parte final, como é que foi a evolução das pessoas. Estar mais informado sobre a evolução do ponto de vista comportamental, da inserção social, etc., e quanto à capacidade de realização: o que é que a pessoa faz, como é que está a fazer, qual é a avaliação que se faz disso que a pessoa está a fazer. Depois, em termos finais, com estes condimentos todos, ter um relatório mais global, mais pormenorizado, com um arcaboço maior e mais completo.

Página 22

P Para ajudar a compreender as intervenções referidas, tanto as da Direcção Internacional como as da Direcção de Processamento, gostaria que se reportasse agora à sua história quanto conceptor de formação. E a primeira questão era que me dissesse a idade, há quantos anos exerce a actividade e qual a sua formação em experiências anteriores.

R Portanto, eu tenho cinquenta anos, estou no Banco há trinta e dois e iniciei a actividade na área de formação em finais de 75. Inicialmente estava com uma função administrativa de assegurar a ligação com algumas empresas que realizavam cursos de diversas naturezas. Promovia a inscrição de pessoas nessa formação, essencialmente técnicos e quadros directivos.

Acontece que na área de Pessoal onde fui então colocado - tendo transitado de áreas que tinham conteúdo administrativo e alguma relação com o público, estive alguns anos em balcão e também num sector de fianças - foi a certa altura necessário desenvolver um programa de acolhimento de novos empregados que se destinavam às áreas de segurança, vigilância e contínuos. Portanto, esse foi o meu primeiro trabalho em termos de formação na medida em que a Direcção de Pessoal me pediu que elaborasse um programa sintético de formação.

Foi um programa simples, em que partia da minha experiência profissional e de algumas leituras, pesquisas e conselhos que também recebi nesse sentido. De alguma forma tirando partido de uma tendência que eu havia manifestado para ensinar, na medida em que, quando entrei no banco, tinha dezoito anos, fui para uma área em que o saber não estava organizado. Isto é, trabalhar numa área de fianças, de garantias bancárias, de avales, era uma coisa que dependia daquilo que as pessoas iam aprendendo, tradicionalmente, e que era facultado pelos mais antigos. O grupo era pequeno e eu tive que ir aprendendo. A certa altura, quando passei a dominar o universo das tarefas e das preocupações daquela área, comecei a pensar que seria interessante fazer um manual do próprio serviço. Isso, da ideia à realidade demorou algum tempo. Consegui um pequeno manual do serviço e, a partir dali, todas as pessoas que entravam para aquele serviço tinham ali um apoio para começar a saber daquela área.

Esta experiência teve alguma consequência ao nível do banco, na medida em que a Direcção Comercial achou o manual interessante e pediu-me autorização para ele ser divulgado por todos os balcões da Direcção Comercial Sul. Mais tarde isso levou a que o próprio manual servisse como informação para abordagem dos clientes potenciais. Daí que, para além da própria formação por essa via, também acabou por ser um pequenino manual de marketing da própria operação. Portanto, digamos, que isto é uma tendência pessoal que tive e que acabou por, depois, ter essa consequência.

Quando eu fui para a área de Pessoal para assegurar a tal ligação dos aspectos de formação com o exterior, penso que algo dessa escolha na Direcção de Pessoal se deve ter ficado a dever à memória que existia nas pessoas que então compunham a Direcção de Pessoal de que eu em tempos tinha feito um manual e poderia ter algum interesse ter-me na área de formação.

Eu, nessa altura, tinha regressado de África há dois anos. Da tropa. Regressei em 71 e isto ocorre em 75. Portanto, concretamente foram 4 anos. Estava numa altura em que também me tinha sido feito um convite para ir para a Direcção de Organização, mas optei pela Formação. A partir daí, dessa tal acção de formação que foi feita para contínuos e para vigilantes, digamos, que tive uma certa carta de alforria para continuar a trabalhar no sentido de fazer outro tipo de formação. O que veio a acontecer de forma continuada e aumentada à medida que iam entrando grupos de novos empregados no banco, sobretudo para funções de balcão, situação que começou a acontecer a partir de 78, 79 e basicamente até 82 em que o banco admitiu muita gente em Lisboa e no Porto.

Página 23

Portanto, esta experiência profissional anterior e aquela que ia acontecendo, já enquanto elemento da área, duma pequena secção de formação, digamos assim, que se foi constituindo na Direcção de Pessoal de Lisboa, permitiu-me ir dominando determinado modo de fazer e de estar em formação. Ir criando determinado tipo de responsabilidade nesta área e exigindo de mim e da própria organização no sentido de me familiarizar com o conteúdo da função formação em acções de formação para formadores que fui fazendo fora. Acções, que naquela altura, foram muito importantes, realizadas pela CEGOC, pela NORMA, pela COPRAI e por outras organizações do tipo, que me permitiam o domínio dos conceitos fundamentais da área de recursos humanos e, particularmente, da formação. Permitiram-me, começar a pensar com profundidade e com rigor na preparação, na condução, planeamento e realização de acções de formação.

P Só para sistematizar aqui a minha informação. A sua formação, portanto, está a concluir uma licenciatura em sociologia?

R Sociologia do Trabalho. Mas é uma opção que é posterior, digamos assim, ao domínio prático, empírico, e, enfim, à vivência e à própria construção da área de formação do Banco.

P O seu primeiro trabalho de conceptor, esse trabalho que referiu de acolhimento, tem ideia há quantos anos é que aconteceu?

R Foi em 1976, 77. Aliás, foram dois grupos, um em 76 e outro em 77.

P Portanto, há vinte anos.

R Há vinte anos, exactamente! Logo a seguir, muito pouco tempo a seguir a isso entraram dois grupos de cerca de vinte novos empregados, um dos quais, curiosamente, é meu colaborador, que é aqui o ****, e para quem eu desenvolvi então um programa de formação inicial, elementar, sobre as técnicas bancárias e sobre a banca em geral.

P E a sua experiência foi sempre no Banco?

R A minha experiência foi sempre no Banco. Tive uma pequena passagem como estagiário num organismo do Estado que não me seduziu. Considero que a experiência militar foi importante, na medida em que vivi situações de grande exigência e também grande responsabilidade juntando alguma coisa à minha experiência pessoal. Houve para além disso outro tipo de experiências que tive depois, experiências pessoais, não propriamente profissionais.

P Portanto, para além de ser conceptor também tem tido, já há bastantes anos, responsabilidade de gestão na formação?

R Exacto. Comecei, de facto, como formador. Na fase inicial poder-se-á dizer que já havia concepção, depois essas responsabilidades foram aumentando. Depois, coordenação da zona **** da formação do Banco, coordenador com a categoria de ****. Mais tarde, ainda como ****, e logo após, como ****, passei a ter a coordenação de toda a área da formação do **** a nível nacional.

Página 24

Recentemente, já com categoria de ****, fiquei com a responsabilidade única da **** da Formação no **** e, mais recentemente, acumulando essa actividade com igual responsabilidade ****, mas neste caso com uma **** - portanto um **** - que é a principal **** pela **** de formação no ****.

- P** **Que contexto determinou a sua actividade como conceptor?**
- R** Foi talvez por uma tendência pessoal que tenho mantido para conceber, idealizar e realizar. O que se tem manifestado noutro tipo de actividades pessoais, que tenho tido. Mas que marcou, digamos, decisivamente, a escolha, porque se eu não tivesse ido para a área de Formação, a área de Organização também estava naquela altura, digamos numa tentativa de me levar para lá. Portanto, houve ali uma decisão minha por uma coisa que me pareceu que seria mais interessante e mais adequada. Foi uma escolha, no fim de contas, entre duas alternativas e acho que hoje estou satisfeito por ter escolhido isso.
- P** **Que aspectos lhe parecem importantes na determinação da qualidade do seu desempenho?**
- R** Acho que há dois factores fundamentais. Um deles é que vou muito longe na análise das questões. Pretendo ter uma grande profundidade e seriedade naquilo que faço e, sem perder o fio condutor duma estratégia, entendo, se calhar, em cada momento, aquilo que é mais adequado a essa estratégia. Depois, um outro grande factor é o da flexibilidade, da capacidade de trabalhar com pessoas, para discutir e ouvir. Acho que esta é uma grande virtude, ou pelo menos um factor muito forte, que é o ouvir, ouvir, ouvir, perguntar, perguntar, perguntar e, sem desfazer determinadas ideias ou pelo menos inclinações que tenho, escolher caminhos que sejam mais adequados para atingir determinados fins, determinados objectivos concretos.
- Devo juntar a isto uma grande confiança. E é uma coisa, provavelmente para sempre, uma grande confiança de que em qualquer pessoa há sempre qualquer coisa de aproveitável e de significativo para acrescentar àquilo que já se conseguiu. Isto, jogando com a perseverança. Sou uma pessoa que não desanima, tem atravessado fases, enfim, algumas complexas, mas que está sempre virado para diante. Quer dizer, as coisas estão sempre por acontecer e sempre relacionadas com uma prática anterior e com o acumular de experiências. Onde, com muita frequência volto, quer aos dossiers, quer aos acontecimentos, quer às vivências, quer a momentos que ajudaram a fazer. Não tenho, enfim, de forma nenhuma, momentos negativos que sistematicamente me estejam a voltar à memória e que sejam castradores ou que sejam fazedores de inibições.
- P** **Embora tenha referido algumas coisas ligadas a isto, que formação específica frequentou para exercer a actividade?**
- R** Tive formação sobre preparação pedagógica de monitores, formação mais avançada sobre a função formação, sobre gestão e planeamento das acções de formação, sobre a construção do plano de formação, formação sobre a gestão de recursos humanos, ou melhor, sobre a área de pessoal, no desenvolvimento das organizações, formação sobre estratégia de empresa, sobre comunicação em termos globais, sobre a qualidade, instrumentos e práticas de qualidade e princípios de gestão. Isto formação, digamos, técnica no âmbito da profissão.

Página 25

- P** **Gostava que me descrevesse os conteúdos e a forma como essa formação foi desenvolvida.**
- R** A formação foi desenvolvida externamente, portanto, em empresas da especialidade, por empresas de crédito e alguns especialistas que ao longo dos tempos têm marcado muito as organizações, pelo menos no domínio da formação - são nomes bastantes conceituados - e foi sempre formação voltada para objectivos concretos. Portanto, sempre em função de necessidades inventariadas - por mim próprio ou por pessoas que tinham a minha supervisão - e para frutificar. Portanto, formação para utilizar.
- De todas elas recebemos formação adequada ou mais adequada para este ou para aquele fim e são acções - lembro-me, por exemplo, de que uma das acções que mais me marcou, embora já tivesse acontecido há alguns anos foi uma primeira formação que eu vi em Portugal sobre a avaliação das acções de formação, desenvolvida em Portugal por um indivíduo Americano, que foi muito importante por duas razões: por um lado, porque veio ao encontro de necessidades que eu estava a sentir e queria dar resposta e, por outro lado, por ter visto que havia identificação, pelo menos nalguns passos, entre coisas que eu já estava a tentar implementar e coisas que me apareciam ali facilmente retratadas e sistematizadas de uma forma muito simples e que eram fáceis de implementar, aparentemente fáceis de implementar, mas pelo menos eram grandes alertas quanto à medição da formação.
- P** **De que forma essa formação contribuiu para a qualidade do seu desempenho?**
- R** Eu acho que contribui bastante. Sobretudo foi um caldeamento de experiências, ou pelo menos de propostas de experiências, caldeamento de ideias que me veio, digamos, encaminhando, de forma sistemática e mais organizada, para aquilo que eu tenho procurado ser nos últimos tempos. Sobretudo, um supervisor no plano técnico e um gestor no plano de

gestão das pessoas e da área. O que me tem permitido continuar na função com níveis de desempenho e de satisfação, de mim próprio, e das pessoas da própria organização, que me tem dado alguma satisfação.

P Certos investigadores consideram fundamental que na formação se dê particular importância à especificidade da experiência profissional anterior dos formandos. De acordo com a sua experiência, o que lhe parece esta opinião? Dar-se uma particular importância à especificidade da experiência profissional anterior dos formandos.

R Portanto, está-se a referir aos formandos? Bom! Eu acho que em qualquer modelo de formação, ou em qualquer acção mais específica que seja, nós devemos ter a preocupação de saber quem é que vamos ter pela frente. Para quem é que estamos a trabalhar, a quem é que a formação se destina. Aqui, na área onde trabalho isso tem sido uma preocupação constante. Portanto, observamos com algum detalhe, genericamente, e nalguns casos, com bastante detalhe, quando se trata de termos preocupações maiores nesse campo, o que é que as pessoas têm feito, por onde é que têm passado, que trajectória profissional têm tido, a sua idade, a sua formação escolar, académica, e, pontualmente, quando se trata de acções mais complexas, enfim, onde os climas podem ser mais controversos, como foi o caso da formação de que estivemos a falar, quanto à requalificação e rectificação de excedentes, é necessário ter um contacto com as pessoas com quem eles conviveram profissionalmente e, sobretudo, com as suas chefias. Para percebermos melhor quais são as dificuldades que vamos encontrar, e assim, dar-mos melhor satisfação às necessidades de formação que essas pessoas possam ter.

Página 26

Por exemplo, sobre a experiência profissional dos formandos - não tinha ainda referido esse aspecto, mas há concerteza aspectos muito importantes que não consegui, ainda, referir - algumas das pessoas que tinham estado em determinadas áreas dos serviços centrais, que seria importante conhecer a experiência delas e tornar essa experiência comum nos grupos de formação, de requalificação e reconversão de trabalhadores, nós utilizamos essa experiência e pusemos essas pessoas a falar em sala contando essa experiência e pondo essa experiência ao dispor do grupo.

Quer dizer, as pessoas viram assim também valorizada uma experiência anterior que pelos vistos que estavam a deixar, e estavam a deixa-la, uns enfim, com algum desconforto, outros não pensavam nisso, mas o que acontece é que viam assim valorizada a sua experiência profissional anterior e nós tínhamos cuidado em ver: «deixa cá ver esta pessoa, o que é que esteve a fazer, e em que medida esta pessoa, com a sua experiência profissional anterior, pode ser colocada ao serviço de um grupo, pode ser posta a falar e transmitir a sua experiência».

P Há cientistas que referem a importância dos programas de formação serem concretamente concebidos em função da real actividade prevista para o desempenho actual ou futuro dos formandos. Tendo em conta a sua experiência, que comentários lhe suscita esta afirmação?

R Eu penso que há duas questões fundamentais. Uma delas é que há-de haver necessidade de formação geral de base, digamos, que é abstracto, que é a rede, que deveria ser igual para toda a gente numa determinada comunidade. Depois aquela formação que se destina ao presente e ao futuro. Nesse sentido eu penso que deve haver um investimento para que as pessoas vejam para além do seu horizonte muito próximo e do seu quadro institucional, do seu quadro local e, digamos, quase regional de funcionamento.

Na medida em que as organizações estão viradas para o futuro, as organizações precisam de pessoas e, as próprias pessoas, precisam de ver mais adiante e precisam de estar preparadas para o que há-de vir. Portanto, nesse sentido nós, às vezes, com alguma dificuldade, temos vindo a investir em formação diversa que podendo não ser tão imediatamente aplicável, tem em vista uma previsível aplicação a médio prazo.

Isto não é formação que façamos todos os dias, mas penso que deve haver essa preocupação. Agora de forma sistemática desenvolver essa formação, põe outra questão: é de saber se esse investimento, em todos os aspectos, vai ter alguma consequência efectiva ou não. Se é para ter consequências, então é conveniente fazer esse investimento. Senão podemos estar a criar ilusões, a semear para não haver uma conclusão, uma efectiva aplicação.

P Basicamente, acha que a formação deve ser feita em função daquilo que eles fazem...

R Ou que vão fazer, exactamente. Isso é fundamental, porque essa é a maior prova de, digamos um certo conforto da própria formação, relativamente àquilo que dela se espera e da

pessoa, em relação àquilo que dela também se espera. A formação é um instrumental para acção.

Página 27

P É comum comentar-se que a maior parte das acções de formação se dirigem às competências técnicas e que as competências relacionais e conceptuais, ou gestionárias, são preteridas. O que pensa desta afirmação? É normal afirmar-se que, sobretudo, se investe mais nos desenvolvimentos das competências técnicas, e as competências interpessoais, ou relacionais, e conceptuais são preteridas. O que pensa desta afirmação?

R Na actividade bancária e no caso em que eu conheço, nós, por razões óbvias, temos investido muito quer numa quer noutra vertente. Isto porque cada vez mais, e não obstante a tecnologia, os novos balcões estarem a dar soluções por meios tecnológicos, onde o factor humano não tem tanta intervenção, nós temos a convicção de que sem as pessoas, nós vendemos menos. Portanto, nós temos que ser, sobretudo, vendedores mesmo internamente. Nos serviços centrais nós estamos a vender sistematicamente, estamos a trocar sistematicamente, estamos a transaccionar informação.

O facto de não termos pessoas preparadas no domínio relacional que saibam fazer essa troca, mesmo que seja só com os nossos balcões, mesmo sem os conseguirmos convencer de que eles são uma parte da venda, embora uma parte interna da venda. Se nós não conseguirmos ganhar a adesão das pessoas para comportamentos facilitadores da transacção, nós estamos a prestar um mau serviço.

Nesse sentido a formação no Banco e agora nos dois Bancos, no Borges e no Fomento, também está a ter essa preocupação. Não é só agora, já há muito tempo que vem tendo, e agora vamos, concerteza, reforçar esse aspecto que é o da relação do *back-office* com o *front-office* e a relação do *front-office* com o cliente. Portanto, por um lado, competências técnicas operativas bastante, sim senhor, mas, por outro lado, temos que investir na vertente comportamental.

P De acordo com a experiência de acompanhar a formação há já muitos anos, e não se centrando só aqui no Grupo, nos dois bancos, que é que lhe parece desta afirmação?

R Eu penso que ainda se faz. Porque, sobretudo, em sectores da indústria, na indústria tradicional e mais recente, ainda se continua a fazer muito mais investimento na formação em torno da componente técnica. Mas, gradualmente, penso eu, tem-se vindo a fazer um maior investimento na formação comportamental. Penso eu, mas não estou muito seguro disso no que respeita a outros sectores que não a banca.

Na banca sim, a componente comportamental tem sido... temos que ter em conta que há Bancos novos, algumas mudanças que têm vindo a acontecer nos bancos antigos, onde determinados sectores estão a ser muito, enfim, há uma grande introdução de tecnologia. Mas eu tenho visto afirmar por colegas meus e tenho visto escrito e, enfim, tenho assistido a discussões onde se refere que a componente comportamental não pode, de forma nenhuma, ficar esquecida e é tão importante ao nível da relação balcão/cliente, como na relação com todos os serviços da rectaguarda. Porque, mesmo esta noção de rectaguarda, hoje está um bocado posta causa e apela-se a que toda a gente se envolva e sinta a função do Banco como o de um posto de venda para servir clientes. E, portanto, para chegar aí não basta carregar num botão, as pessoas têm que estar sistematicamente numa atitude de negociação, ainda que ela não seja visível aos olhos do público.

Página 28

P Que balanço faz hoje da sua actividade de conceptor de formação?

R Eu penso que é um balanço positivo. Melhor dizendo, estou numa posição sistemática de partir para novas etapas e para novas aprendizagens. Envolve-me nisso sempre com redobrado, ou pelo menos, com grande interesse, sempre que há um novo desafio.

Acho que estou, por outro lado, a aprender a dosear melhor determinados esforços e a conseguir desdobrar e delegar com mais frequência, o que me permite colocar numa posição de, enfim, supervisor e de gestor com outro tipo de qualidade. Acho que enfim, embora me sinta bem, confortável, com o que tenho vindo a fazer, continuo a aprender e a estar interessado em novas vivências.

P O que pensa da evolução da formação profissional no papel de conceptor?

R

A evolução da formação profissional está a meu ver condicionada por factores de diversa ordem e tenho uma grande curiosidade em ver o que é que vai acontecer proximamente quando, como está previsto, o nível e a regularidade dos fundos comunitários deixarem de marcar significativamente o nível, a quantidade da formação profissional do nosso país.

E isto porque, depois disto que se tem vindo a fazer em termos de formação, que nem sempre se trata de formação e nem sempre tem sido preparado, desenvolvido e avaliado em termos daquilo que a função formação exige. Tudo isso tem vindo a acontecer, não sei o que é que vai acontecer daqui para o futuro. Eu penso que embora esteja por fazer uma avaliação com algum rigor da aplicação da formação e dos resultados da formação do sistema geral da formação no nosso país, penso que a formação tem proporcionado um valor acrescentado significativo às empresas que têm sabido gerir.

O papel do conceptor da formação, poderá ser tão ou mais facilitado, bem ou mal compreendido consoante haja uma leitura daquilo que aconteceu até agora. Mas não há dúvida que se os tempos que vierem forem de "vacas magras", ou então de resultado a qualquer preço, admito que as áreas de formação venham a ser bastante sacrificadas.

No entanto, a experiência que tenho tido, porque recebendo aqui desde pessoas que entraram para funções de telefonistas, vigilantes, contínuos, até empregados de balcão, passando por empregados de serviços centrais, técnicos, gerentes e técnicos da função comercial, portanto, tudo isso tem passado aqui pela área da formação, pessoas que entraram para o banco para funções dessa natureza, tudo isso me leva a concluir que, sem a formação, não teria sido possível chegarmos a capacidades de resposta como aquelas que temos tido.

Eu sei que há outras organizações de sectores mais modernas, mais recentes, que têm optado por outra solução, mas não têm descurado a formação. Ao que sei, o B.C.P., não tem um órgão de formação do mesmo tipo que nós temos, mas têm responsáveis pela formação e a formação é realizada como condição indispensável para que as pessoas possam conseguir determinadas performances.

Portanto, sem formação não há, a meu ver, hipóteses de resultados e de afirmação das empresas e mesmo, enfim - já é mais complicado - da Administração Pública, como aquela que tem havido.

Página 29

Por outro lado, ao nível dos recém-licenciados que nos têm aparecido aqui, que são integrados em programas de formação de técnicos para a função comercial ou para outras áreas de contencioso, de organização e de informática, o que nós constatamos é que vêm extremamente fragilizados do ponto de vista da concepção do mundo de trabalho, da relação interpessoal, do trabalho de equipa, isto para já não falar da vivência concreta da organização, que não conhecem, e da aplicação de teorias, que são bastante importantes, a práticas que depois são algo, enfim, mais complexas do que a realidade das escolas.

Portanto, sem esta formação, organizada por um órgão como este ou por outra via, mas sem haver formação, sem haver integração destas pessoas, não é possível obterem-se resultados como aqueles que eu penso que têm conseguido de uma forma geral nas empresas que têm optado por essa solução.

Anexo VI

Categorização da Entrevista do Conceptor Z4

classe/ classe/ pág./ §.

A1 1 2

Ai por volta de 1990, o Banco começou a ter necessidade de reduzir efectivos em determinadas áreas, sobretudo em áreas administrativas e sobretudo nos serviços de Lisboa. Portanto, havia uma necessidade de economias de escala, de concentrar serviços no Porto, de alterar procedimentos internos e, portanto, uma das vias que estava a ser encarada para esse efeito era a de colocação dos serviços, a centralização dos serviços administrativos no Porto.

A2 1 3

Nesse sentido havia um conjunto enorme de pessoas, inicialmente começou-se a pensar em setenta pessoas, à volta de setenta pessoas da área do processamento, que poderiam ser disponibilizadas. Processamento localizado em Lisboa, pois, que havia também uma Direcção de Processamento no Porto. Portanto, isto obrigava a um desdobramento em todos os aspectos.

A3 B3 1 3

Por razões de diversa ordem não foi possível às Direcções mais directamente envolvidas, que eram as Direcções de Recursos Humanos, Processamento e também Organização e Informática avançarem com o processo rapidamente.

A2 1 4

O contexto era um contexto complicado na medida em que também o número de pessoas envolvidas trazia diversos problemas.

A2 A3 1 4

Havia que fazer selecção dos mais aptos para os balcões e, de algum modo, foi acontecendo, naturalmente. A Direcção Comercial Sul - aliás na altura havia duas Direcções Comerciais, a Comercial de Lisboa e a Comercial Agências Sul - que começaram a tentar ver, dentro das pessoas que iriam ficar disponibilizadas a breve prazo, aquelas que poderiam ser interessantes do ponto de vista de utilização para os balcões. E assim foi havendo, por esta via, uma certa selecção.

A2 A3 1 4

Contudo, a partir de determinada altura, começou a verificar-se que as pessoas que iam sobrando dessa escolha, também não podiam ficar na Direcção de Processamento. Porque havia, de facto, uma orientação precisa da Administração no sentido das pessoas serem colocadas noutros serviços, portanto, diminuir drasticamente os efectivos da Direcção de Processamento.

A2 1 5
Essas pessoas foram, a partir de certa altura, colocadas num grupo para quem era necessário fazer qualquer coisa para as colocar em balcões.

A3 B1 1 5
E é aí que é chamada a Formação - na altura ainda como um dos órgãos da Direcção dos Recursos Humanos - para estudar um programa que permitisse dar conhecimentos a essas pessoas e facultar determinados tipos de práticas e alguma iniciação à experiência de balcão, que permitisse a integração das pessoas no balcão.

B2 2 1
O papel nessa altura foi o de, ao nível da formação, congregar meios humanos e experiência que já tínhamos de alguns processos pontuais que tinham existido anteriormente.

B2 2 1
Também nos preocupamos em estudar algo deste processo ou o que se deveria fazer nesta altura e com tudo isso construir algo, um programa minimamente coerente. Com objectivos determinados, vendo bem quais eram as necessidades que as pessoas poderiam vir a ter do ponto de vista do domínio dos conhecimentos da integração sócio-profissional, da integração funcional. Bastante a integração funcional. Portanto, nós tivemos a preocupação de encontrar um programa de formação coerente e multifacetado.

B2 2 3
Portanto, a primeira coisa que nós inicialmente quisemos saber era o que se pretende com estas pessoas? Que pessoas são? Onde é que têm estado? Qual a opinião das chefias dos serviços de onde as pessoas vão ser transferidas, sobre cada uma das pessoas? Sobre o estado psicológico em que as pessoas se encontram?

A2 A3 2 3
Porque como o processo se foi desenrolando ao longo de muito tempo e as pessoas foram sendo, passo o termo, "sacadas" para a Direcção Comercial, por escolha que, enfim, não se sabia muito bem como estava a acontecer.

A4 D2 2 4
Estas pessoas iam sobrando. Portanto, ficavam numa certa angustia: como é que vai ser o meu destino? O que me vai acontecer? Para onde me vão levar? Que pessoas é que vou ter como chefes? Como colegas? Eu nunca fui bancário no verdadeiro sentido, estive aqui sempre no serviço central e, portanto, as pessoas agarravam-se a uma última esperança que era continuar nos serviços centrais.

B2 A4 2 4
Portanto, nós tivemos que nos identificar inicialmente com todo este universo de preocupações e, nesse sentido, fizemos reuniões com a Direcção de origem, de saída e até com as chefias, para nos apercebermos do estado de espírito, do clima que reinava.

B2 2 4
Também fizemos uma conversa, com a Direcção Comercial para saber o que iriam exigir destas pessoas, como estavam a encarar a colocação destas pessoas nos balcões e quais eram as experiências que estavam a acontecer. Por outro lado tínhamos como preocupação, feitas estas conversas e também com as nossas experiências anteriores, como é que vamos encontrar o programa adequado.

B2 A4 2 4
A partir de certa altura todas estas ideias, estas perguntas e estas interrogações acabaram por nos conduzir a um determinado programa e à abordagem das pessoas.

B2 2 5
Um programa que nós propusemos e apresentamos ao Concelho de Administração. O Concelho de Administração deu o seu assentimento ao conteúdo do programa, aos objectivos, ao faseamento, ao calendário, ao orçamento e tudo isso.

B7 2 5
Nós, depois de termos discutido muito bem internamente, em termos dos técnicos da formação, quem é que iríamos buscar para nos assessorar em termos da prática bancária, fomos buscar pessoas,

algumas pessoas que estavam no terreno, gerentes e sub-gerentes para nos apoiarem nesta formação, sobretudo no capítulo das técnicas bancárias.

B1 A4 2 6

Depois partimos para o contacto com as pessoas. Fizeram-se em reuniões. Sobre tudo a primeira reunião com o primeiro grupo, foi uma reunião difícil na medida em que as pessoas estavam muito preocupadas com o seu futuro. Foi uma reunião em que as pessoas iniciaram um contacto connosco com grande medo. Uma reunião aberta, portanto uma reunião com todas as pessoas e com a equipa que iria dirigir o processo de formação e comigo, como responsável e como coordenador de todo o projecto. Ouvimos ali as preocupações das pessoas, uma a uma.

A4 D1 2 5

Trocamos impressões sobre o que iria ser o futuro e sobre o irremediável que era. As pessoas chegaram a esta reunião, ainda algumas com a expectativa de que poderia o processo voltar para trás. Isto é, se apresentassem determinado tipo de desculpas, determinado tipo de preocupações e de solicitações, algumas delas poderiam não vir, ainda assim, a ser destacadas para os balcões.

B1 D1 3 1

Nós nesta reunião queríamos ouvir as pessoas, queríamos dar tranquilidade às pessoas, queríamos garantir-lhes que nos iríamos preocupar em dar-lhes as melhores condições para que a integração delas fosse conveniente, adequada, preparada, com formação adequada e que iriam ser bem recebidas nos balcões, e nós iríamos preocuparmo-nos com isso. Portanto, esta reunião foi a reunião para desfazer todo aquele role de críticas, de amarguras e de dúvidas que havia em relação ao futuro das pessoas e tranquiliza-las em relação ao processo que se iria depois desenvolver.

B1 A4 3 1

Depois, nós dissemos o que é que íamos fazer, quais eram os conteúdos, quais eram as datas de formação em sala e de permanência nos balcões, porque misturamos a formação em sala com permanência nos balcões.

B5 3 2

O grupo, depois, foi-se habituando a conviver em sala e foi-se habituando inclusivamente a trocar experiências por telefone, depois as pessoas tomaram as suas iniciativas e foram dialogando por telefone: "o que está a acontecer contigo no balcão? Como é que é? Como é que não é?"

B1 3 2

E nós próprios preocuparmo-nos em, uma vez iniciada a primeira presença nos balcões, fazer contactos directos, ou por telefone, no mínimo, com a Gerência para saber o que é que estava a acontecer nos balcões.

B2 A4 3 3

Queria destacar também que nós antes de iniciarmos este processo e tendo-se sabido com antecipação onde é que as pessoas iriam ser colocadas, em que balcões iriam ser colocadas, tendo nesta escolha havido a preocupação de não colocar pessoas muito distantes do seu local de trabalho, aliás do seu local de residência, se possível, ou então muito distantes do trajecto que anteriormente faziam por vir para o seu local de trabalho anterior. Portanto, para não alterarem muito as rotinas.

A4 3 3

Nalguns casos inclusivamente atendeu-se, e isto foi obra da Direcção Comercial Sul que também falou connosco, a solicitações de pessoas que até gostariam mais de ir para outro local do que propriamente para um local próximo do seu antigo local de trabalho do Processamento. Portanto, houve uma tentativa de satisfazer interesses, necessidades pessoais, expectativas, nomeadamente quanto à colocação.

B1 3 4

Nós antes da colocação das pessoas pela primeira vez num balcão, chamamos a Gerência para termos uma reunião com a Gerência. Isto é, fizemos uma reunião com o representante de cada uma das Gerências dos balcões a que se destinavam as pessoas que iriam ser transferidas e colocamo-los perante o problema: "estas pessoas vão ser transferidas da Direcção de Processamento. Há um programa que os senhores têm aí o temário, o calendário, está tudo negociado com a vossa Direcção. Com certeza que os senhores já foram informados pela vossa Direcção que ia acontecer este programa de formação e que a pessoa A, a pessoa B, etc., iria para o vosso balcão. Agora vamos falar como deve ser o acolhimento no local de trabalho desta pessoa".

D2 3 5

Porque havia outro tipo de preocupações, por exemplo, pessoas que já têm vinte e tal anos de Processamento, estiveram sempre no Processamento, algumas até com níveis de qualificação e remuneração superiores a pessoas que estão nos balcões. Agora chegam lá, não percebem nada de balcão e as pessoas dos balcões ficam... "vem para aqui esta pessoa, não conhece nada disto e entretanto ganha mais do que eu". Portanto, esses problemas iam com certeza surgir.

B1 3 5
Por outro lado, havia balcões onde, de facto, não havia necessidade de mais pessoas. Aquela pessoa poderia vir a ser entendida como um supranumerário. E isto teve que ser esbatido: "esta pessoa não é um supranumerário, esta pessoa é uma pessoa que vai estar no balcão, vai ter tarefas para desenvolver e não vai ficar só a fazer arquivo. Não vai ficar só a fazer aquilo que os outros não gostam! É uma pessoa que tem que assumir, progressivamente, todo o trabalho do balcão, como trabalhador normal. Portanto, não é um excluído, uma pessoa que estava em fase de exclusão e que agora se arranja aí um buraco qualquer". Portanto foi falar com a Gerência no sentido de facultar e facilitar a melhor integração possível.

B1 3 6
Nesse sentido foi sugerido que houvesse uma conversa no balcão com todas as pessoas, fossem dadas algumas ideias de como é que essa integração, esse acolhimento deveria ser feito por parte da equipa que já estava no balcão. Que as pessoas tivessem tarefas muito concretas e relacionadas, de preferência, com aqueles temas que tinham sido antes abordados em formação, em sala, para que as pessoas pudessem imediatamente praticar. E uma vez conseguida essa integração, numa fase inicial, as pessoas voltariam à formação em sala e depois voltariam novamente ao balcão para aí continuarem, já como elementos definitivos.

B1 B4 4 1
Portanto, o processo formativo desenvolvia-se, assim, portanto, alternadamente, em sala e no local de trabalho. Sendo que, no local, de trabalho havia um coordenador geral, que era da Gerência, que era o Sub-Gerente, e, por cada área em que a pessoa seria colocada, enfim, à medida que o próprio processo de formação se desenvolvia, haveria sempre alguém que explicava como é que isto se faz aqui. Portanto, a pessoa aprendia em sala como é que se faz, fazia trabalhos práticos, era confrontada com exercícios, mas depois havia a prática concreta. E essa prática concreta era facultada, era ajudada, havia sempre alguém, digamos, como tutor do estagiário no balcão, que permitia a sua integração.

E1 4 2
A Formação foi-se preocupando sempre em visitar os balcões, no mínimo em fazer telefonemas. Em reuniões que tínhamos possibilidade de ter com as Gerências, saber como estava a ser a evolução dos formandos e fomos recebendo essa informação, que foi dando também ânimo ao próprio processo. Fomos recolhendo dos estagiários, das pessoas transferidas para os balcões, informações por questionários que entretanto tínhamos preparado para saber como as coisas estavam a decorrer.

B1 4 3
O processo foi-se desenvolvendo muito naturalmente. Com informação, de vez em quando, no mínimo oral, ao Administrador do pelouro, sobre como tudo ia decorrendo, com alguns relatórios pontuais e com preocupação, também da própria Direcção Comercial, sobre como é que as coisas estavam a acontecer. Havia sempre um coordenador deste processo, da parte da Direcção Comercial, que estava em ligação connosco e que ia trocando impressões sobre os casos que estavam eventualmente a acontecer, enfim, relativamente aos quais era necessário tomar algumas providências.

A2 4 5
Na Direcção de Comércio Internacional havia também um número muito significativo de pessoas. Também se falava inicialmente em cinquenta... setenta e tal, oitenta. Aliás, a Direcção de Comércio Internacional depois posteriormente acabou por ficar reduzida a um núcleo muito reduzido, muito pequeno, e nesta altura, essas pessoas que estavam na Direcção de Comércio Internacional de Lisboa, estão integradas naquilo que restou da anterior Direcção de Processamento e que hoje se chama Direcção de Operações.

A2 4 5
Portanto, todas as pessoas da Direcção de Comércio Internacional, com excepção desse pequeno núcleo, foram praticamente transferidas para a Direcção Comercial e foram colocadas em balcões. Outra parte acabou por ser transferida para a Direcção Operacional dos Correios, que entretanto foi constituída.

A2 4 6

Essas pessoas que foram transferidas da Direcção do Comércio Internacional, quanto a elas houve um faseamento diferente.

A3 A4 4 6

Acontece que o Conselho de Administração, também por um arrastamento do processo, tomou uma decisão num determinado dia de que, passados dois dias ou três - isto passou-se numa sexta-feira, quinta ou sexta-feira foi a decisão do Conselho - na segunda-feira seguinte as pessoas teriam que estar colocadas em balcões.

A2 A3 4 7

Portanto, o processo foi, de facto, diferente do anterior, na medida em que, aqui, não houve nenhuma escolha por parte da Direcção Comercial, das pessoas da Direcção do Comércio Internacional, como tinha havido no processo anterior. Aqui, a Direcção Comercial Sul não teve de escolher ninguém.

A3 A4 4 7

Aqui o Conselho decidiu que todas as pessoas iriam ser colocadas em balcões. Todas as pessoas da Direcção de Comércio Internacional que estavam sujeitas a esse processo de transferência.

A2 A5 5 1

... as pessoas foram colocadas em diversos balcões e a Formação só aparece depois. Portanto, a Formação é, desde logo chamada a intervir, mas como não tem o programa preparado, nem sequer tinha sido avisada que isso iria acontecer naquela altura, portanto, tem de preparar o programa e depois é que passa à acção.

B1 5 1

Com um programa semelhante, mais actualizado e percorrendo basicamente os mesmos procedimentos que tinham utilizado no processo anterior. E há ganhos significativos, na medida em que algumas dificuldades que tivemos inicialmente foram ultrapassadas...

B5 5 1

... embora aqui se tivesse beneficiado do seguinte: já tinha havido o processo anterior, as pessoas que tinham estado no processo anterior, que tinham sido objecto de transferência, tinham ficado satisfeitas com o processo anterior. Já havia, digamos, uma certa auréola de bom trabalho que tinha sido feito e de confiança que as pessoas poderiam ter em todo o processo.

A4 5 2

Foi desagradável, de facto, as pessoas terem sido transferidas para balcões sem dominarem o essencial da actividade bancária dos balcões...

B5 B1 5 2

... quando vieram à formação, ficaram documentadas o processo foi um bocado inverso ao anterior mas acabou por resultar.

A2 5 4

... o Departamento Operacional dos Correios, que foi um serviço novo e que acabou por ir buscar algumas pessoas que, enfim, tinham experiência na área de processamento administrativo e que acabaram por entrar bem neste novo Departamento Operacional dos Correios.

B1 C3 5 6

Para nós foi inovador. Foi um desafio. Foi obrigar-nos a ir buscar e sistematizar uma série de experiências que tínhamos. Foi um apelo, também e uma resposta eficaz a necessidades objectivas e premente de organização. Pensamos que é o adequado nestas circunstâncias.

B1 D1 5 7

Sobretudo numa fase inicial, é muito complicado o clima emocional em que as pessoas estão. É necessário acarinhar as pessoas, é necessário tranquiliza-las, é necessário dizer-lhes que elas não vão ser números, elas não vão ser coisas vazias, porque as pessoas sempre estiveram num determinado local, têm o seu espaço próprio e isso, por exemplo, é extremamente importante.

D1 5 8

As pessoas tinham os seus amigos, tinham a sua convivência, tinham dentro dos serviços os seus núcleos de amigos, as suas rotinas, almoçar no sítio tal, frequentar determinada zona da cidade, tinham o seu espaço no seu local de trabalho, onde tinham os seus pequenos pertences. As pessoas

estavam afeiçoadas a uma determinada forma de estar e conviver, do ponto de vista físico, que já era tradicional para elas.

D1 5 8

E, portanto, tudo aquilo que acontece agora é novo. É novo nessas vivências, é novo no conteúdo da formação, é novo nas exigências, é novo nas expectativas que têm em relação ao futuro, é novo em relação à leitura que os outros, no grupo em que se vão inserir têm, porque essas pessoas aparecem lá numa situação de fragilidade.

B1 D1 6 1

Esta fase inicial do processo é extremamente delicada e qualquer passo em falso, como por exemplo a avaliação das pessoas, mesmo a avaliação formativa, teve que ser muito cuidada. Porque não podíamos dar qualquer argumento, nem fazer perigar, porque as pessoas estão muito melindradas...

B1 D1 6 1

... qualquer coisa que não surja bem, vai, com certeza, fazer juntar outros factores de desmotivação e de dúvida em relação ao processo e nós podemos sair daqui com alguma dificuldade acrescida. Podemos sair daqui sem atingir os objectivos e as pessoas poderem ficar de pé atrás em relação ao processo.

B1 6 2

O processo tem que ser integrado. Tem que ter a componente que falei de acolhimento, de saber ouvir as pessoas, saber entender as suas preocupações, e acalmá-las e dar-lhes confiança.

B1 A4 6 2

Credibilizar o próprio processo, as pessoas têm que ser informadas, tivemos essa preocupação, informação sobre o que é que vamos fazer.

B1 A5 6 2

Depois dar-lhes conteúdos para poderem trabalhar no seu novo local de trabalho. Portanto, como é o enquadramento das operações? Como é que se movimenta esta área comercial? Qual é a sua importância? O que é que o cliente vai exigir de nós? Inclusivamente estávamos numa nova mudança, também a esse nível, e tivemos que integrar tudo isto: a mudança para o cliente, a melhoria da qualidade do atendimento, a satisfação do cliente.

B1 A4 6 2

E depois saber encontrar a forma de, colocando estas pessoas nos locais de trabalho, não as colocar só, mas, proporcionar também de quem os vai acolher, um acolhimento adequado. Portanto, um processo desta natureza, quanto a nós, tem que passar por aqui. Porque, se não acontecer, fica ferido de eficácia. Quer dizer, as pessoas podem eventualmente começar a rejeitar o próprio processo, porque não há confiança.

B1 6 3

Por outro lado, é necessário acompanhá-lo de princípio a fim. Na fase inicial, porque temos de estar nos balcões, ir lá visitar as pessoas e elas saberem que nós estamos de facto a ter essa atenção e saber se aquilo que estamos a fazer, se aquilo que preparamos e estamos a desenvolver está a atingir objectivos. Portanto, temos de ter uma preocupação com a avaliação.

B1 A3 6 3

Depois de realizada a formação, de colocadas as pessoas nos balcões, ainda temos que nos preocupar em saber se aquilo que fizemos está a resultar. E isso foi feito. Portanto, nós mais tarde, voltamos a fazer um sobrevoos relativamente à fase do primeiro processo e depois, mais tarde, saber como é que as coisas estão e as informações que temos das Direcções Comerciais, das Gerências e dos próprios.

B5 D1 6 4

O processo, tirando alguns casos em que de facto houve dificuldade - e era impossível, nem todas as pessoas ficaram, temos que ser realistas - algumas pessoas não tinham características para o balcão.

B5 F 6 4

Não estavam habituadas a determinado tipo de coisas, já estavam nomeadamente numa idade em que isso seria impossível.

B5 C1 6 4

Mas tivemos casos em que as pessoas fizeram alterações em termos comportamentais significativas, da sua própria apresentação, da sua própria imagem. Havia pessoas que nunca tinham usado uma gravata, nunca tinham usado um casaco e que, sistematicamente, se recusavam. E nos Balcões isso é factor determinante, em termos de apresentação. Pessoas até que se furtavam ao convívio com os colegas e que numa pequena equipa tiveram que se afeiçoar a essa nova realidade.

B5 6 5

Portanto, nós consideramos que aquilo que fizemos teve concerteza algumas dificuldades de percurso, nalguns pontos não teremos conseguido atingir todos os objectivos, mas penso que conseguimos.

B5 6 5

E o processo, se andar muito fora disto, é um processo sempre muito difícil, em que as pessoas vão ficar muito espartilhadas, muito encostadas à parede e vão concerteza ter, depois, empenhamentos muito diverso daqueles que se pretendia que tivessem. E, por outro lado, o processo não foi traumatizante.

B5 B2 6 5

Foi um processo que, tendo começado por ser complexo e potencialmente conflituante, foi um processo que acabou por ser tranquilo e com satisfação das partes, digamos assim.

A5 7 3

Portanto, tínhamos vindo ao longo dos anos a desenvolver programas no sentido de capacitar as pessoas para entrarem em actividades novas, totalmente novas para elas. Desde sempre vínhamos, pelo menos desde que este grupo de formação, esta equipa de formação existe, tendo a preocupação de acrescentar valor para que as pessoas pudessem saber melhor a Empresa. Não estando à partida prevista que este processo ia ter desenvolvimento a partir da data ou do ano X, no entanto, ele acabou por se enquadrar, os processos acabaram por se enquadrar, entre as políticas de formação.

A5 7 4

Como se compreende uma das questões fundamentais é o permanente, se necessário, aperfeiçoamento e reconversão das pessoas tendo em vista a melhor utilização das pessoas - se assim se puder dizer - para conseguir os objectivos em termos que satisfaça a empresa e que satisfaça as próprias pessoas. Nomeadamente porque nos últimos tempos tem havido uma aposta significativa na melhoria da qualidade do atendimento do cliente, melhor serviço ao cliente, aplicação em novas tecnologias, estamos numa fase muito forte, temos vindo a ter uma fase muito forte, e vai continuar, do domínio das novas tecnologias. Portanto, essas pessoas também teriam que entrar nessa fase. Digamos que esta formação se enquadrou nas nossas políticas de formação.

A5 7 6

O que aconteceu foi que houve necessidade de fazer diminuição de determinadas áreas, concentração de serviços, diminuição de custos, no fim de contas, economias que estavam, eram absolutamente necessárias e a organização teve de fazer aí uma contracção.

A5 7 6

Por outro lado, disponibilizar essas pessoas onde elas poderiam, no imediato, ou mais tarde, vir a fazer falta, como depois se provou. Algumas destas pessoas que foram sendo transferidas de serviços centrais para balcões, na fase já de criação de novos balcões, muitas destas pessoas acabaram por ser colocadas em balcões a que nós chamamos Balcões de Nova Geração.

A5 7 7

Quer dizer, a abertura dos balcões veio a ser feita na fase, já na última fase, bastante à custa desta transferência também de pessoas de serviços centrais para os balcões. Tanto isso, como o desdobramento do horário. Quando nós começamos a ter os chamados Balcões Mais, com horário para além do tradicional, foi necessário dotar os balcões com mais pessoas e, algumas destas pessoas, vieram deste processo de transferência de serviços centrais para Balcões, permitiram exactamente a abertura desses balcões, e sem problema de integração.

B5 7 7

É evidente que não se conseguiu a cem por cento, se calhar nem a oitenta por cento, mas a opinião da Direcção Comercial, sobretudo a Direcção Comercial Sul - porque este processo também se desenvolveu na Direcção Comercial Norte, mas com menos intensidade - é global e francamente positiva em relação a este processo.

A5 8 1

Acabou por esta forma, por se responder também a outros tipos de necessidades que inicialmente não estavam previstas. Quer dizer, havia necessidade de abrir novos balcões mas o próprio processo de transferência e de preparação das pessoas, de formação de pessoas para balcões, acabou por permitir a integração dessas pessoas em balcões a que chamamos Balcões Nova Geração. E aliás, o programa foi mesmo chamado Programa de Formação para Nova Geração.

D2 D1 8 3

Tratava-se de pessoas que, na maior parte dos casos, estavam rotinados, provavelmente desmotivadas, a fazer sempre as mesmas coisas, cujo conteúdo funcional era relativamente pobre, eram pessoas que estavam numa fase digamos do processo de tratamento interno, das operações que chegavam aos balcões. Algumas só numa pequena parte desse faseamento, digamos, numa máquina trituradora, numa máquina de processamento pouco interessante.

D1 D2 8 4

Simplesmente estavam acomodadas, algumas refugiando-se nessa posição. Era-lhes exigido muito pouco, para além de cumprir um horário normal de trabalho, e de ter atempadamente as tarefas prontas. Não tinham mais que isso.

D1 8 4

Porque algumas das pessoas que estavam em serviços centrais, que tinham mais ambições, e que por si assumiam essas ambições e que queriam sair, tinham antes concorrido para balcões, tinham pedido para ir para balcões e portanto até tinham sido objecto de processos específicos de selecção para balcões.

D1 8 5

Estas pessoas, umas com mais idade, outras com menos idade, estavam quietas, estavam paradas, digamos assim, em termos de ambição. Não se pode dizer que eram pessoas, enfim, a dispensar, imediatamente. Algumas poderiam estar na fase de pré-reforma e depois acabou por acontecer que algumas acabaram por ser reformadas.

D1 A4 8 5

Mas, tratava-se de pessoas, em média, de trinta e cinco anos. Provavelmente, uma média de quinze, entre os doze, quinze anos de banco, e cujas expectativas em relação ao futuro não seriam assim muito animadoras. Estavam a ver o que as coisas davam. E, sobretudo preocupadas, algumas delas, quanto ao facto de poderem vir a ter que transitar para um balcão, ou para outro serviço qualquer, sem terem a devida preparação.

G1 8 7

... a maior parte dos formadores, pertencia à equipa, digamos, residente que opera a formação, são técnicos de formação. São pessoas que foram seleccionadas para a função. Com licenciatura, com formação académica, ou não. Mas são pessoas que dominam o processo formativo e que vivem há muitos anos o próprio projecto da Formação. Quer dizer, para além de dominarem o processo formativo fazem parte de uma equipa que já se conhece e que enfrentaram este processo como um desafio. Como uma forma de aplicarem muito objectivamente toda a experiência que tinham em matéria de formação...

A2 8 7

... na medida em que estas pessoas estavam numa situação muito complicada e a empresa precisava de dar uma solução adequada para este caso.

G1 B2 8 8

São pessoas com experiência, que agarraram o assunto de forma adequada, com a preocupação do universo das questões que se estavam a colocar. Que tiveram que discutir bastante a abordagem: que abordagem, como fazer essa abordagem, qual o faseamento da abordagem e quais as preocupações daí para diante, nomeadamente para fazer o sistemático acompanhamento e validação de todo o projecto.

G1 9 1

Para além das pessoas da formação, técnicos de formação, tivemos a preocupação de ter pessoas que dessem uma resposta técnica, do ponto de vista do domínio das operações bancárias, muito capaz. Fossem pessoas inquestionáveis nessa matéria! Além de termos ideias próprias sobre quem é que, eventualmente, poderia estar connosco nesta formação, como formadores neste projecto, colhemos a opinião da Direcção Comercial e tivemos as suficientes conversas com as pessoas para que elas ficassem integradas na equipa.

G1 B5 9 2

Depois constituímo-nos como uma equipa que projectou, preparou, desenvolveu e avaliou todo o processo e que me parece que a própria equipa ficou satisfeita, aliás o próprio Concelho de Administração fez questão de salientar isso e a própria Direcção de Recursos Humanos, onde nós estávamos englobados.

A3 9 2

A Direcção de Recursos Humanos acompanhou este processo todo, e, digamos que deu todo o apoio à sua área de formação e acompanhou o desenvolvimento da formação, acompanhou enfim, enquanto à própria Direcção lhe competia e se exigia, e deu-nos carta branca, digamos assim, para desenvolver, embora acompanhando, conforme entendêssemos, do ponto de vista específico de formação, todo o processo.

B2 A3 9 4

A Direcção de Comércio Internacional não teve muito tempo, porque não teve hipótese de... enfim, nós depois tivemos algumas conversas com a Direcção de Comércio Internacional sobre algumas pessoas porque, para além de nós vermos, digamos assim, o grupo que ia ser transferido, tínhamos sobre algumas pessoas necessidade de ter alguns elementos mais seguros de qual era o estado, clima emocional que a pessoa estava a viver quais seriam... Portanto, procurarmos os antídotos necessários, se fosse possível, para casos concretos.

B2 A3 9 5

A Direcção de Comércio Internacional não teve assim grande possibilidade de intervir, mas a Direcção de Processamento, sim. Nós ouvimos a Direcção de Processamento sobre cada uma das pessoas a transferir.

B2 A4 9 5

E, mais tarde, quando se tratou de transferir pessoas da Direcção de Processamento para outras áreas, para a Direcção Operacional de Correios, nós tivemos conversas com cada uma das pessoas.

B2 B1 9 6

Primeiro tivemos uma reunião com as pessoas a dizer o que se ia passar, mas depois tivemos uma conversa com cada uma das pessoas...

A3 9 6

... a Direcção de Processamento esteve muito ligada à transferência das pessoas para a Direcção Comercial, para balcões e, depois, para a Direcção Operacional de Correios. Houve aí uma colaboração boa.

A3 A2 9 7

A Direcção Comercial Sul acompanhou o processo, esteve muitas vezes em contacto com as Gerências, fez algumas mudanças de pessoas de balcões para outros balcões, onde havia melhores condições, onde parecia que a equipa, digamos, seria mais receptiva à aceitação de um novo elemento ou de, às vezes, ser mais do que um elemento para aquele balcão.

A3 B1 10 1

Por outro lado, nós precisamos também da colaboração da Direcção de Organização e Informática, porque havia aspectos que dependiam da colaboração deles, como era por exemplo, a formação em front-office. Essas pessoas precisavam de ficar capacitadas para trabalharem como atendedores de balcão em toda a linha. Portanto, precisavam, também de dominar os equipamentos de front-office. Quando se começou a pôr a necessidade de fazer formação em front-office, a Direcção de Organização e Informática foi chamada a dar a sua colaboração e nós pedimos-lhe que nomeassem instrutores no que respeita ao equipamento front-office, e essa formação também foi feita.

A3 B2 10 2

Houve intervenção da área de selecção de pessoal porque, no que respeita à transferência de pessoas para os Balcões Nova Geração, houve selecção de pessoas. Portanto, a área de selecção de pessoal da Direcção de Recursos Humanos teve uma intervenção, que é anterior à nossa, mas depois quando as pessoas, digamos, foram colocadas nas nossas mãos, nós tivemos necessidade de, em relação a algumas das pessoas, trocarmos impressões.

A3 10 2

E nomeadamente a área de selecção facultou algumas informações sobre as situações menos simples, situações mais complicadas da pessoa A ou da pessoa B, portanto, alguns cuidados que

deveríamos ter em relação à formação e em relação à sua integração e ao acompanhamento que poderíamos fazer nos balcões.

A3 10 3

Penso que as coisas funcionaram bem. Algumas vezes houve necessidade de fazer transferências, houve necessidade de fazer alterações, mas houve em termos gerais uma colaboração de todos os autores envolvidos.

A3 G2 10 3

Queria também referir que, à medida que as pessoas foram, que estes projectos foram sendo desenvolvidos, e que o processo formativo foi avançando, e desde o primeiro que teve uma boa aceitação e que houve uma boa colaboração das Gerências e das próprias Direcções Comerciais, a atitude das Gerências foi sendo gradualmente mais positiva e não temos razões de queixa, antes pelo contrário, temos opiniões bastantes positivas sobre a forma como as Gerências foram recebendo as pessoas e as foram integrando.

B5 D2 10 4

Neste momento, enfim, nem todas as pessoas - até porque o seu passado de vinte anos, alguns vinte e tal anos, vinte cinco anos, numa área de processamento sem nunca terem feito mais nada, não podia permitir grandes expectativas - conseguiram a integração plena, mas a opinião global, geral, é que o trabalho, mesmo a esse nível, foi muito bem conseguido.

C2 B2 10 6

Os formadores, na fase inicial, tiveram que se identificar com o que é que estava em causa e em todos os aspectos. Portanto, tiveram que estudar, numa fase inicial, todo o universo de questões que era colocado. Como já referi: porque é que isto está a acontecer. Para onde é que as pessoas vão? Quais são as preocupações que vão ter? Que necessidade é que vão ter do ponto de vista dos conteúdos profissionais? Qual é o acompanhamento que nós vamos fazer? Qual é a avaliação que vamos fazer?

C2 B2 11 1

Eles (os formadores) estiveram, desde princípio a fim, em todos os processos desta intervenção. Portanto, essa fase inicial de preparação, que é uma fase em que estamos à procura de uma estratégia de abordagem do processo. Depois os conteúdos, portanto, que conteúdos, que formação vamos fazer, como é que vamos praticar essa formação em sala, quais são os instrumentos de realizar a formação em sala para interessar pessoas, para lhes fazer ver, de forma muito prática e com casos muitos concretos, o que é que lhes vai ser colocado em sala.

C2 B4 11 1

Mas, por outro lado, como é que devemos encadear o próprio programa de formação, dado que tínhamos que dosear, e portanto o próprio programa de formação tinha que ser preparado de modo a que a formação fosse uma formação interessante, doseada, em que os aspectos teóricos fossem imediatamente complementados com formação prática.

C2 B1 11 2

Depois o percurso da formação teria que ser acompanhado, portanto, os próprios formadores teriam que se dividir entre si, sobretudo a equipa de técnicos da Formação da Direcção de Recursos Humanos, o acompanhamento da formação no local de trabalho. Visitar os indivíduos em formação, mas em estágio. Fazer a validação da formação, depois fazer a avaliação da formação e apresentar os relatórios à estrutura, ao Concelho de Administração, à Formação que depois fazia seguir para Administração.

B2 A3 11 4

Portanto nós tivemos, como disse, nos primeiros processos, no primeiro sobretudo, tivemos reuniões com as chefias. Chefias dos órgãos de destino dos trabalhadores. E essas pessoas receberam os formandos, com uma base de orientação do estágio que nós lhes tínhamos dado.

B1 B2 11 4

A pessoa ia passando, sequencialmente, por determinados conteúdos profissionais. Por exemplo, a pessoa começa a estar, inicialmente, durante tanto tempo, tantos dias, e isto nós tínhamos negociado, tínhamos questionado os balcões antes das pessoas irem para lá, durante quantos dias é que uma pessoa deve estar neste balcão para dominar, depois de já ter tido formação teórica, minimamente a área, por exemplo, dos depósitos.

B1 B2 11 5

A resposta que aqui dos Balcões nos deram é enquadrada com o tempo que nós tínhamos para lhe dar o programa. Acabou por situar um determinado tempo, por nos dar um determinado tempo e, portanto, nós sugeríamos com uma base para o estágio, uma orientação para o estágio que nós dávamos. Sugeríamos que as Gerências mantivessem durante um determinado número de dias a pessoa, por exemplo, na área dos depósitos ou na área das letras e de desconto.

B1 B4 11 6

Portanto, as pessoas tinham uma orientação para o estágio. Por um lado, orientação sobre conteúdos e tempos e, por outro lado, algumas orientações sobre preocupações que deveriam ter para além da conversa que tínhamos feito. Com as próprias pessoas que iam para os balcões, antes delas irem para lá, e com as chefias que os iam receber, nós demos orientações escritas - pelo menos alguns lembretes - sobre preocupações que deveriam ter ao receberem essas pessoas e conteúdos, temas, assuntos que deveriam ser colocados ao dispor das pessoas para poderem trabalhar, portanto tarefas que deviam desenvolver no local de trabalho.

B1 B2 11 7

Depois, para além dos contactos que nós iríamos fazer com eles, as pessoas encarregadas, as chefias, ficaram de nos transmitir ao longo da primeira semana, e sempre que necessitassem, informações sobre como é que estava a acontecer a integração. É evidente que nas primeiras semanas estes contactos eram mais regulares, aconteceram mais vezes, porque, depois, já se entravam numa certa rotina.

G2 B1 12 1

Portanto, as pessoas ficaram, depois, responsáveis por fazer o acompanhamento, a supervisão do estágio e de, distribuindo as pessoas pelas áreas de funcionamento dos balcões, estarem atentas aquilo que se ia passando. Porque, em cada área de funcionamento do balcão, o coordenador do estágio, o supervisor do estágio no balcão teve um tutor daquela área específica, portanto era a pessoa que dava explicações sobre os depósitos, sobre as letras, sobre o papel comercial, sobre os pagamentos e recebimentos, etc..

G2 B1 12 2

Depois disso, o coordenador do estágio dava uma avaliação, que nós pedíamos, sobre como é que estava a ser o comportamento da pessoa quanto à capacidade de desempenho nas tarefas e quanto ao seu enquadramento sócio-profissional, sobretudo no domínio relacional. Como é que se estava a sentir na relação com a equipa de trabalho, eventualmente, se já tivesse sido chamado a isso, no atendimento de clientes.

B1 12 3

Nós dizíamos à partida que essas pessoas... não colocávamos a hipótese dessas pessoas ficarem escondidas cá atrás num ghetto qualquer do balcão. Essas pessoas iam estar aptas a desempenhar todas as tarefas do balcão. Portanto, era este o acompanhamento que nós tínhamos previsto e que foi sendo realizado pelos tutores.

B7 12 5

... para a equipa técnica da formação preocupámo-nos em escolher pessoas que preenchessem um leque das necessidades formativas que iriam ser colocadas.

B7 12 6

Por um lado, pessoas que dominassem a componente comportamental, suficientemente. Que já tivessem feito formação nestas áreas e tivessem trabalhado com pessoas relacionadas com os balcões e com situações de crise e de conflito. Por outro lado, pessoas que estivessem em condições de dominar minimamente os aspectos operacionais, propriamente ditos, portanto as operações bancárias...

B7 12 8

Portanto, os nossos formadores foram objecto de escolha, de selecção. Foi feita uma primeira selecção quanto ao eventual potencial, as pessoas foram sujeitas a testes psicotécnicos, eram pessoas da organização, depois, foram sujeitas a prestação de provas. Essa prestação de provas envolveu estágio numa determinada área, envolveu a apresentação dum trabalho e envolveu, não só a elaboração, a preparação de um trabalho documental escrito, como a apresentação do desenvolvimento desse tema perante um auditório, portanto, a prestação de uma prova prática simulada.

12 9

Todas as pessoas que estão na Formação neste momento e que têm a função de técnicos de formação, com uma excepção, passaram, digamos, por este crivo, por esta selecção.

B7 13 2

Por um lado, potencial para a função. Se as pessoas tinham condições para funcionar numa área exigente, como é esta, em que uma pessoa tem que ter uma capacidade para aprender sistematicamente, para se actualizar, para dominar.

B7 13 3

E, se inicialmente, nós começamos por pensar em pessoas que dominariam sobretudo algumas áreas, mais tarde, viemos a ter necessidade de colocar pessoas, os técnicos de formação, a dominar cada vez mais áreas ou, pelo menos, a poderem coordenar programas de formação, portanto, ter uma visão mais abrangente. Isso, à partida, também foi pesquisado. Se a pessoa tinha uma capacidade ou potencial, minimamente, para desenvolver as suas capacidades em áreas cada vez mais vastas, para se tornarem coordenadores de projecto.

B7 13 4

Se as pessoas tinham capacidade de comunicação e tinham condições para poderem evoluir. Também, Se tinha uma formação mínima, do ponto de vista académico, ou uma experiência profissional que fosse garantia de um investimento com um mínimo de sucesso.

B7 13 4

Se eram pessoas equilibradas do ponto de vista emocional e da sua própria vida relacional e afectiva. Se estavam em condições de garantir, não para o imediato, mas a longo prazo, um compromisso rigoroso, suportar o desempenho de uma função que é extremamente exigente, dada a sistemática confrontação, por um lado, com a actualização que é necessária com grupos que são sempre diferentes, com áreas cada vez mais complexas, com climas institucionais cada vez mais complexos.

B7 13 5

Portanto, nós também tínhamos à partida necessidade de saber se essas pessoas estavam em condições desta flexibilidade, desta maleabilidade, que sistematicamente nos vinha sendo colocada. Se, naturalmente, tinham condições para funcionar em equipa, para produzirem em equipa, porque isso acabou por ser fundamental nestes processos que temos vivido, cada vez mais nos últimos anos. Se tinham hábitos de estudo, se tinham capacidade para aprender e estavam interessados em fazer isso.

B7 C3 13 6

E nesta área da formação, acho que há uma coisa muito importante que é a capacidade da resistência e, se calhar deixava passar o termo, uma certa capacidade para ser militante desta função. Sabe-se que quando, sei lá, em termos de custos, em termos de reorganização e de reestruturação, isso é sabido, é uma área muito vulnerável, muito frágil e, portanto está em risco. Sempre que determinado tipo de orientações apontam para redução de custos, as áreas de formação podem ser as mais vulneráveis.

B7 C2 13 7

Há aqui uma questão que é fundamental, que é a seguinte: a pessoa na área de formação tem de correr riscos, tem de enfrentar situações e tem que ter o endurance suficiente para resistir a essas vagas de diversa natureza que surgem e, como está sistematicamente posto em causa, está sistematicamente em palco, portanto, tem que ter uma capacidade para sofrer essas permanentes exposições. Porque é um actor permanente, de quem se espera muitas vezes determinado tipo de milagres, tem de estar em condições de saber também dosear o seu esforço, para actuar de forma criteriosa na altura certa.

B7 13 8

Portanto, tudo isto estava em causa, as pessoas foram sujeitas a uma bateria em que estas preocupações foram tidas em conta. As pessoas foram sujeitas a um percurso que passou, desde uma avaliação inicial, que não nos coube tanto, coube, sobretudo, à área de selecção de pessoal, depois, uma avaliação documental para ver que pessoas é que eram e a Direcção foi fazendo uma primeira selecção. Das pessoas que restaram, depois, todas foram sujeitas a um percurso dessa natureza que culminou num estágio e apresentação de trabalho de selecção final, perante um júri, enfim, uma sessão simulada para o efeito.

B7 14 3

Os formadores, por um lado, têm a vivência de formação o que é um caldeamento de experiências e, portanto, serve para trocarmos impressões. Nomeadamente, temos vindo a ter a preocupação, se bem

que nem sempre tenha sido conseguida, de nos reunirmos e trocarmos experiências sobre o que temos vindo a fazer e quanto à organização futura.

B7 14 4

Para além disso, os formadores têm acesso à informação disponível internamente sobre todos os aspectos da função e da actividade bancária. Por exemplo, são informados, todos os dias, sobre os aspectos relacionados com o banco, portanto, recortes da imprensa que saem sobre o banco. Estão sistematicamente a ser informados.

B7 14 5

Têm acesso à formação externa em áreas, quer da formação de formadores em geral, quer em áreas específicas. Por exemplo, brevemente vamos fazer a inscrição de três dos nossos formadores mais relacionados com a área da micro-informática em tudo o que há de mais actual sobre a Internet.

B7 14 6

Todas as pessoas que têm entrado na Formação, têm cumprido um ciclo, digamos, de formação, que começa com introdução à formação de formadores, vai depois continuando com módulos mais avançados, como seja o planeamento e organização das acções de formação, o planeamento da formação, a avaliação da formação, como acções mais pontuais de comunicação para grupos, de comunicação empresarial...

B7 14 8

Isso é feito com formadores externos, com recurso a empresas da especialidade ou a técnicos especialistas que convidamos para essas matérias.

B7 14 9

Por outro lado, os formadores têm, com alguma regularidade, acesso à informação e à formação sobre os novos serviços e produtos que o banco vem disponibilizando, sobretudo, quando eles têm um impacto grande na nossa actividade e vão solicitar de nós determinado tipo de respostas.

B7 C2 14 10

Os formadores também têm vindo a ter alguma formação sobre a condução e a gestão de projectos. Estamos nessa fase em que, cada vez mais, os nossos formadores vão sendo menos formadores de áreas específicas, embora seja necessário manter formadores de áreas específicas.

B7 15 1

Temos, também, vindo a desenvolver grande formação na área da micro-informática. Formação interna, para o que alguns técnicos do nosso grupo técnico foram, especificamente, formados. Portanto, tiveram formação técnica na micro-informática e vimos fazendo formação desde o MS-DOS, LOTUS, e D-BASE, passamos, depois, para as ferramentas mais actuais do Windows e vamos agora caminhar para a Internet, enfim, para aquilo que seja necessário fazer nesta matéria.

B7 15 3

Para esta formação destinada às pessoas a transferir, não me lembro se fizemos alguma preparação concreta. Tivemos, inicialmente, alguma preocupação com isso. A preparação concreta que foi feita, foi, sobretudo, em torno de manuais, de leituras e de discussão aberta dentro do grupo sobre o como fazer.

B7 B2 15 3

Portanto, não tivemos recurso ao exterior, não fomos acompanhados por nenhum consultor sobre esta matéria. Quer dizer, servimo-nos, sobretudo, das experiências anteriores, que não estavam orientadas tanto para situações desta natureza, mas que acabaram por ser importantes, de leituras, da discussão que fizemos, da observação no terreno, da discussão que fizemos com as próprias Direcções e procuramos os caminhos pelos nossos próprios meios.

B5 15 5

Houve efeitos, por um lado, que são efeitos difíceis de identificar mas são-nos relatados pelas próprias pessoas e pelas Direcções e que estão relacionadas com uma integração que vem acontecendo, genericamente pacífica e interessada, das pessoas que foram transferidas.

B5 15 6

Ganhos ao nível individual dos formandos afirmados em frases como: «Foi pena não ter sido transferido à mais tempo ou, eu próprio, não ter tomado a iniciativa de me transferir. Agora sim, sou

bancário. Ainda bem que isto aconteceu. Estou muito satisfeito». Portanto, são frases significativas e que nos deram tranquilidade, nos satisfizeram em relação ao trabalho realizado e que fomos recolhendo em questionários e em conversas que fomos tendo com as pessoas.

B5 15 7

Algumas dessas pessoas acabaram por ser muito bem referenciadas em processo de notação, de avaliação do desempenho. Muito bem cotadas. Algumas delas acabaram, mais tarde, por vir a ser convidadas para funções de responsabilidade ao nível de balcões. Algumas dessas pessoas foram convidadas para abrir balcões novos, quer como administrativos, quer como chefias, como gerentes e sub-gerentes.

B5 15 8

A própria Administração, a Direcção Comercial, a Direcção de Recursos Humanos - onde estávamos incluídos na altura - facultaram-nos opiniões positivas e apreço pelo trabalho desenvolvido.

B5 15 9

Quer dizer, nós não conseguimos medir, em concreto, se a pessoa entrou no estado zero, ou menos um ou dois e passou para o estado dez. Isso não foi possível medir. Mas, do que não temos dúvidas é que houve uma melhoria significativa, tanto ao nível individual, como do valor acrescentado para a organização.

B5 16 1

Sobretudo, todos nós, a Formação, por um lado, mas todas as pessoas envolvidas - a Direcção de Recursos Humanos, as Direcções de Origem e as Direcções de Destino, os próprios colaboradores que nós encontramos e as gerências - acabamos por transformar numa coisa relativamente pacífica, aquilo que se antevia como um processo muito difícil de digerir.

A4 16 1

Inclusivamente em relação ao qual havia uma grande dúvida porque as pessoas estavam-se a ver na prateleira e estavam-se a ver com reformas antecipadas forçadas, ou qualquer outro tipo de exclusão.

B5 16 2

Eu penso que este, sem que possamos medir muito concretamente, terá sido o ganho mais significativo deste processo todo, um processo tranquilo.

B5 A3 16 2

Talvez ainda não tenha havido nenhuma referência relativamente a isso, mas a própria estrutura sindical, as próprias estruturas representativas dos trabalhadores, não obstante algumas dificuldades que foram existindo, e a comissão sindical e a comissão de trabalhadores, estiveram desde o princípio atentos ao processo e críticas em relação ao processo, esperando eventualmente que as coisas não corressem de forma satisfatória. Mas, penso que, hoje, essas estruturas não terão grandes razões para criticar o processo.

B5 A3 16 2

Talvez elas possam eventualmente até ter uma opinião sobre isto porque, numa visão crítica e da defesa, a outro nível, dos interesses dos trabalhadores, acompanharam isto com grande atenção. Inclusivamente, fizeram alguns comunicados que pontualmente, enfim, provavelmente alertaram para alguns acontecimentos, algumas situações que careceriam de alguma atenção e que não deixaram, contudo, de estar a ser atendidas na altura. Simplesmente podia ter uma visão mais do ponto de vista sindical que levava a alguma crítica em relação a alguns processos.

B5 16 3

Portanto, foi um processo que acabou por ser tranquilo, acabou por ser pacífico e penso que essa terá sido, digamos, a grande imagem final de todo este longo trajecto ...

B5 16 3

... depois, quando se tratou de abrir novos balcões em que a nossa experiência foi posta, digamos, ao serviço da abertura dos novos balcões. Porque aí, já todo o processo complicado, complexo e difícil se tinha passado.

B6 16 5

Eu penso que contribuiu de forma significativa. Isto pode parecer, enfim, alguma imodéstia, mas nós não encontrávamos outra solução. Ao longo dos tempos fomos fazendo algumas aclimações,

digamos assim, algumas melhorias, mas sempre na mesma base em que tínhamos funcionado. Sempre procurando acompanhar todo o processo, sempre procurando uma identificação muito concreta das necessidades daquelas pessoas e fazendo funcionar o modelo de formação, a que podemos chamar alternativo: formação em sala, formação no local de trabalho e recorrendo sistematicamente à intervenção das pessoas da base de acolhimento

B6 17 1

Mas quanto ao processo de requalificação e reafecção dos excedentes, portanto, pessoas que foram colocadas inicialmente em balcões e que não eram novos balcões - alguns eram balcões que até já estavam superlotados - e em novos balcões - que iam ser abertos mas que tinham pessoas que já tinham traquejo de balcões - aí tivemos uma grande preocupação que era a de que as pessoas que iam fazer o acolhimento estarem sempre perfeitamente conscientes da dificuldade de todo o processo e que por aí, digamos, o processo não partisse, não ficasse trilhado.

B6 17 2

Relativamente a saber de que forma é que o modelo que encontramos serviu os objectivos, nós estamos conscientes de que ele serviu da melhor forma e, não encontramos até agora, a não ser algumas melhorias que temos vindo a fazer, melhor forma de fazer esta requalificação e reafecção de trabalhadores.

B6 17 3

Aliás, é um processo demorado, é um processo que envolve muita gente, tem que haver muita boa vontade, tem que haver uma grande dose de flexibilidade, a todos os níveis, e de temperança. Isto tem que ser gerido com paciência. Muitas vezes, sabendo que os resultados não acontecem no imediato, aliás eles nunca acontecem no imediato.

B6 A4 17 4

Enfim, provavelmente já foi dito por outras pessoas que teve oportunidade de ouvir, nós tivemos pessoas, na primeira reunião que realizamos com o primeiro grupo, que entraram nessa reunião de lágrimas nos olhos e a dizer que não queriam ir, a pedir, por tudo, para não os deixarmos ir para os balcões. E saíram dessa reunião pelo menos com a ideia «então vamos experimentar». E passadas duas ou três semanas estavam-nos a dizer: «ainda bem», «estou muito satisfeito», «estou a ter um acolhimento ótimo».

B6 17 5

As pessoas foram, de facto, surpreendidas pelo modelo e pelo funcionamento do modelo. É claro que às pessoas aqui interessava era «eu estou bem ou não estou bem», quer dizer, elas não estavam muito atentas ao modelo. Mais tarde, algumas mais atentas, vieram-nos dizer: «Isto funcionou. Parabéns. Ainda bem que vocês estiveram com isto. A formação, a área da formação da D.R.H. conseguiu colocar-nos bem. Estamos satisfeitos por todo o processo».

C4 A4 17 7

Os aspectos que facilitaram foram, sobretudo, os relacionados com a informação atempada que foi possível dar - quando, de facto, foi possível dar essa informação. Sobre o que é que vai acontecer, porque é que isto vai acontecer. Dar, também, ideia às pessoas de que não havia outra alternativa.

C4 A4 17 8

Portanto, havia uma decisão e que as pessoas deviam entender que, no quadro de competição em que o banco se inseria, há escolhas da gestão que têm que ser tomadas. Em vez de estarmos a colocar pessoas na prateleira ou a colocar pessoas em casa, era necessário que as pessoas se sentissem úteis e não fossem feridas no seu orgulho profissional e pessoal. Esta conversa com as pessoas facilitava uma abertura para o diálogo e para a aprendizagem.

C4 17 9

Por outro lado, as pessoas saberem quais eram os conteúdos a que iriam ser sujeitas do ponto de vista da formação e depois do ponto de vista da prática.

C4 17 10

Que as pessoas não iriam ser seleccionadas para uma coisa qualquer e se não prestassem não iam. Portanto, as pessoas teriam sempre a oportunidade de viver a experiência profissional. Tudo isto facilitou a aprendizagem, isto é, a preparação psicológica para a pessoa não rejeitar, à partida, a aprendizagem.

C4 F 18 1

Depois, convencer as pessoas de que aquilo que se faz nos balcões não é nada de sobrenatural, não é nada do outro mundo, não é nada incompatível. Porque haviam pessoas que diziam assim: «com a minha idade eu já não tenho condições para aprender», portanto, nós contrariávamos isso.

B1 18 2

Aliás, não referi ainda, mas, nós para esta primeira reunião, para esbater algumas das grandes dúvidas que as pessoas, concerteza, iam colocar, nós fomos chamar para esta reunião duas ou três pessoas que tinham ido já anteriormente para os balcões, mas que não tinham sido sujeitas a este processo. Tinham sido escolhidas pela Direcção Comercial. Essas pessoas que se submeteram a todo o projecto de formação inicial, eram pessoas, digamos assim, tranquilizadoras daquelas que estavam com aqueles grandes problemas.

B1 18 2

E elas como viveram todo o processo, logo na primeira reunião, podiam dizer como é que foi a integração delas nos balcões e inclusivamente podiam dizer que: « ainda bem que vocês estão a ter esta conversa aqui e agora com a Formação, porque nós fomos enviados para os balcões e fomos postos a praticar logo com uma série de dificuldades. Mas não tenham problemas porque nós já lá estamos há duas ou três semanas e houve estas dificuldades todas, mas não tenham medo de ir!»

C4 18 3

Portanto, foi uma forma que nós encontramos de esbater aquela grande dificuldade. Digamos, se quiser, que foi um truque, foi uma estratégia ou uma tática que encontramos para, também, desta forma facilitar, amortecer todo aquele conjunto de dúvidas, interrogações e de resistência que as pessoas tinham.

C4 A4 18 3

Porque as pessoas tinham que ser convencidas que iam para algo de melhor, ou pelo menos, se na perspectiva delas não era algo de melhor, era uma inevitabilidade e, em vez de ficarem colocadas numa qualquer prateleira, então o banco tinha encontrado uma solução mais adequada...

C4 D1 18 3

... só que as pessoas estavam muito cristalizadas, estavam muito habituadas a determinadas coisas e, portanto, não queriam mudar. Portanto, esta era a primeira questão fundamental, isto foi o primeiro passo facilitador do processo de aprendizagem.

C4 B1 18 4

Depois, então, vamos ao "quê", qual é o conteúdo formativo e como é que nós vamos disponibilizar para vocês este conteúdo formativo, como é que vocês vão ser capazes de saber fazer lá. Primeiro vão ter conhecimentos e depois vão saber fazer. E como é que nós, vamos dizer à vossa Direcção e vamos dizer aos vossos gerentes, que queremos que vocês façam isto. Portanto, isto também foi um factor facilitador da aprendizagem.

C4 B1 18 5

Depois, factor facilitador da aprendizagem foi o próprio modelo em si. Formação alternada: formação em sala, local de trabalho.

C4 18 6

Depois, por outro lado, os formadores que escolhemos e a forma como a equipa ganhou coesão e, digamos, trabalhou em unidade e se foi questionando sistematicamente relativamente à forma como as coisas estavam a correr. Portanto, foram factores que ajudaram a aprendizagem.

C4 A4 18 7

Factores desfavoráveis ou que dificultaram a aprendizagem são, por ironia, um bocado ao contrário daquilo que eu disse. Se o processo tivesse sido mais transparente ou mais claro, mais bem definido de princípio, as pessoas estariam à partida mais esclarecidas. É claro que o esclarecimento foi depois sendo feito pela Formação e por todas as pessoas que a formação chamou ao processo.

C4 A2 18 8

Nalguns Balcões houve algumas dificuldades porque as pessoas apareceram como concorrentes. Apareceram, como excluídas. Apareceram com muitos anos de função, com níveis de remuneração acima de algumas pessoas que lá estavam, inclusivamente algumas com funções de chefia ou quase chefia. Portanto, agora essas pessoas vão aqui aparecer e vão ser novos concorrentes de um grupo ou de algumas pessoas do grupo que aqui está.

C4 18 9

Então, digamos que, aí houve algumas velhas e tradicionais formas de obstaculizar a aprendizagem que foram sendo controladas, foram sendo combatidas pela gerência, pela Formação e pelo próprio que nos dava informações sobre o que estava a acontecer. Enfim, havia que fazer aí uma triagem, havia que fazer aí alguma leitura não emocional das situações e não tão imediata assim e, depois, intervir nos casos que eram mais complicados.

C4 F 19 1

É evidente que nalguns casos foi factor desfavorável, dificultador da aprendizagem, as rotinas em que as pessoas já estavam colocadas e a idade que as pessoas já tinham e uma certa proximidade da expectativa da reforma que havia.

C4 A4 19 2

Também temos que considerar que algumas pessoas foram falando com outras que, não estando neste processo, enfim, toda a entourage era complicada, portanto, as pessoas diziam: «então vocês estão neste caso mas não sabem o que é que nos vai acontecer»! Pessoas que apareciam como fazedoras de dúvidas e que instalavam a crítica e instalavam dúvida em relação ao próprio processo.

B5 19 3

Mas não tivemos assim, salvo um caso ou outro, grandes queixas e razões para apontar factores críticos, factores de insucesso no próprio processo...

F 19 5

Sobretudo na fase em que estamos de concorrência competitividade, as empresas começam a sentir que as pessoas, de uma forma geral, quando chegam aos cinquenta anos estão numa fase - e é verdade - de menor produtividade, de menor capacidade de resposta.

F 19 5

As pessoas estão a atravessar uma fase... digamos, estão muito próximo da fase última, de vida activa, interessada. Hoje nós ouvimos com frequência as pessoas com cinquenta e cinco anos, cinquenta anos e, até algumas entre os quarenta e cinco e cinquenta anos, já com um certo cansaço.

F 19 6

A actividade profissional na banca, que é aquela que eu conheço melhor, é muito exigente e as pessoas entram na banca com vinte e poucos anos, e entre os vinte e dois, vinte e três, vinte e quatro até aos quarenta e cinco, digamos, têm uma fase dourada, uma fase em que são extremamente empenhadas, são solicitadas a uma grande actividade. Mas, a partir daí, de facto, começa a perder-se, como é natural, uma certa vitalidade, as pessoas começam a retrain-se e começam, por outro lado, a esperar menos delas. Salvo, enfim, alguns casos, que são sempre excepção.

F D2 19 7

No entanto, este processo veio revelar que pessoas que tinham quinze, vinte, vinte cinco anos em zonas em que o conteúdo funcional é o mesmo, de natureza administrativa, de conteúdo pobre, acabaram, genericamente, por servir ou estar dentro de determinado tipo de objectivos que havia relativamente a elas. Não foram, na prática, pesos mortos e pessoas para encaixar numa gaveta qualquer do órgão ou do balcão onde foram colocadas.

F 19 8

É claro que essas pessoas de mais idade não estiveram em condições de competir e de desempenhar ao mesmo nível que pessoas mais jovens. Mas também é um facto que não foram consideradas como pessoas a abater, como pessoas que não tinham qualquer interesse para a organização. E acabaram sempre por ser de algum modo importantes no trabalho dos balcões. Não temos informação de rejeição absoluta e de improdutividade total relativamente a essas pessoas.

D1 19 9

Mais, houve alguns casos de pessoas mais jovens que afectadas por outros problemas acabaram por não se enquadrar. São pessoas que já revelavam problemas noutras áreas e o seu não enquadramento, o seu não aproveitamento nesses balcões não teve a ver com o processo e com a sua incapacidade para trabalhar no balcão. São problemas estruturais, são problemas antigos que as pessoas tinham e que as levaram sistematicamente a ter problemas em todos os órgãos em que estiveram. Portanto, não tem especificamente a ver com este processo.

F 20 1

A tendência geral - e penso que está relacionada com o desenvolvimento do ser humano - é para acreditar que as pessoas nestas áreas em termos gerais, na casa dos quarenta e cinco, cinquenta, pouco tem a acrescentar ou pouco têm de novo a mostrar e que o seu aproveitamento é muito difícil.

F 20 2

A nossa experiência leva-nos a considerar que não é tanto assim. Quer dizer, há ainda espaço, há tempo, para que essas pessoas se sintam úteis e mais realizadas naquilo que estão a fazer do que nas tarefas rotineiras em que estavam.

F 20 2

É evidente, que se calhar não estão em condições - não estão naturalmente - em condições de competir com pessoas cuja idade é metade da sua, mas...

F 20 2

E muito menos se pode perder, na minha óptica, uma oportunidade de colocar essas pessoas com algum grau de aproveitamento, com um grau de satisfação razoável - no mínimo razoável - e trocar isso por colocar as pessoas em casa ou colocá-las em espaços onde não têm nada para fazer ou onde estão em permanente atitude de sub-emprego, mitigado, é evidente...

C2 20 4

... acho que a questão fundamental é ser sistematicamente exigente, sistemática e profundamente exigente quanto ao que está em causa.

C2 20 4

E o que está em causa é muito profundo e muito diverso. Abrange a instituição, abrange determinadas áreas da instituição, abrange órgãos de chefia, quer daqueles órgãos de onde as pessoas vão ser transferidas, quer a chefia dos órgãos para onde as pessoas vão ser transferidas. Envolve as pessoas, envolve uma política de Recursos Humanos, que é fundamental, tem que se saber se a política de Recursos Humanos responde a uma questão deste tipo ou não.

C2 A3 20 5

De que forma a concepção de um projecto desta natureza vai congrega todas as vontades, todos os saberes da empresa?

C2 A5 20 5

Vai-se integrar na cultura da empresa ou vai ao arrepio da cultura da empresa? Ou então vai fazer algo de novo que possa ser fazedor de um novo caminho, de um novo entendimento da empresa relativamente a esta matéria?

C2 A5 20 6

Por exemplo, o nosso banco nunca teve problemas, nunca teve crises e, portanto, abrir uma crise, por exemplo, de sub-emprego, abrir uma crise de pessoas na prateleira, ou de pessoas em casa, é uma questão muito complexa, muito complicada. Provavelmente, a nossa empresa não se sentiria bem, a cultura da nossa empresa não aceitaria uma coisa dessas, a história da nossa empresa não aceitaria uma coisa dessas. Até porque se trata de uma empresa, de um banco de características familiares, com uma vivência muito específica, com grande sentido de entreajuda, vivendo portanto um historial muito rico e, qualquer processo de colocar pessoas em prateleiras, em casa, sem nada que fazer, era muito complicado.

C2 A2 20 7

Quer dizer, havia de facto uma gestão de uma situação complexa porque os serviços iriam sair de Lisboa e iam para o Porto e, portanto, isso era também gerador de um conflito interno na empresa. Mas esse conflito tinha que ser gerido de uma forma adequada e portanto teria que se vender a estas pessoas uma outra imagem que não o espectro de «o Norte vai-nos deixar pendurados aqui no Sul» e, portanto, isto, a cultura da empresa reclamava um outro tipo de saída.

F 21 2

Pois eu acho que, à partida, deveria ter uma posição positiva relativamente a estas pessoas. Isto é, considerar que as pessoas têm um caminho para percorrer e que devem ter uma formação adequada à situação que estão a viver e que têm ainda coisas para aprender e que são capazes de aprender coisas.

F 21 2

São capazes de voltar a receber ensinamentos, a conhecer coisas, das quais provavelmente nunca ouviram falar e que têm que ser ajudadas a saber fazer, talvez de uma forma mais adequada e com

uma progressão mais lenta. Por um lado conhecer e por outro preparadas para saber fazer e poderem ser integradas.

F 21 3

Estas pessoas estão, de facto, numa fase em que a própria motivação já não é grande, existe já uma tendência para desligar determinados procedimentos e processos e aprendizagens mais complexas. E portanto tem que se ir muito ao encontro daquilo que é possível, que as pessoas saibam aprender e saibam depois praticar em termos concretos na realidade.

F 21 3

As pessoas, com alguma frequência, no princípio, têm tendência para dizer: «eu já não tenho idade para isto. Eu já aprendi tudo o que tinha a aprender» e, portanto, nós temos que ter paciência, enfim, dosear as nossas capacidades, no sentido de que as pessoas possam considerar útil essa aprendizagem para praticarem depois na sua actividade concreta.

B6 B3 21 5

Bom, em primeiro lugar necessitava de uma informação atempada ao próprio órgão de formação, do que é que se pretendia e quem é que estava envolvido. Isso permitiria uma preparação mais adequada do conteúdo do projecto.

B6 21 5

Provavelmente, iria ter algum cuidado maior com o faseamento das actividades e com o acompanhamento das actividades, quer dizer, iria ser mais incisivo no acompanhamento das actividades nos locais de trabalho, iria tentar estar mais presente. Porque o que aconteceu foi que as pessoas que estavam relacionadas com este projecto tinham, também, outras coisas para fazer, e portanto, iria tentar fazer melhor aqui.

B1 21 6

Sobretudo iria preocupar-me mais com a medição dos resultados, mas numa atitude positiva, digamos, que as pessoas entendessem, todos os actores envolvidos entendessem. O que se pressuporia, também, à partida, no levantamento do conteúdo prever, logo à partida, quais são os factores que nós vamos avaliar e em torno de quê. Quer dizer, como é que nós vamos proceder a essa avaliação e tentar medir nos pontos de entrada e depois, mais para diante, em determinados pontos e ,depois, na parte final, como é que foi a evolução das pessoas.

B1 21 6

Estar mais informado sobre a evolução do ponto de vista comportamental, da inserção social, etc., e quanto à capacidade de realização: o que é que a pessoa faz, como é que está a fazer, qual é a avaliação que se faz disso que a pessoa está a fazer. Depois, em termos finais, com estes condimentos todos, ter um relatório mais global, mais pormenorizado, com um arcaboço maior e mais completo.

C1 22 4

De alguma forma tirando partido de uma tendência que eu havia manifestado para ensinar...

C1 24 3

...foi talvez por uma tendência pessoal que tenho mantido para conceber, idealizar e realizar. O que se tem manifestado noutra tipo de actividades pessoais, que tenho tido.

C1 24 5

Acho que há dois factores fundamentais. Um deles é que vou muito longe na análise das questões. Pretendo ter uma grande profundidade e seriedade naquilo que faço e, sem perder o fio condutor duma estratégia, entendo, se calhar, em cada momento, aquilo que é mais adequado a essa estratégia.

C1 24 5

Depois, um outro grande factor é o da flexibilidade, da capacidade de trabalhar com pessoas, para discutir e ouvir. Acho que esta é uma grande virtude, ou pelo menos um factor muito forte, que é o ouvir, ouvir, ouvir, perguntar, perguntar, perguntar e, sem desfazer determinadas ideias ou pelo menos inclinações que tenho, escolher caminhos que sejam mais adequados para atingir determinados fins, determinados objectivos concretos.

C1 24 6

Devo juntar a isto uma grande confiança. E é uma coisa, provavelmente, para sempre, uma grande confiança de que em qualquer pessoa há sempre qualquer coisa de aproveitável e de significativo para acrescentar àquilo que já se conseguiu. Isto, jogando com a perseverança. Sou uma pessoa que não

desanima, tem atravessado fases, enfim, algumas complexas, mas que está sempre virado para diante.

C1 24 6

... as coisas estão sempre por acontecer e sempre relacionadas com uma prática anterior e com o acumular de experiências. Onde, com muita frequência volto, quer aos dossiers, quer aos acontecimentos, quer às vivências, quer a momentos que ajudaram a fazer. Não tenho, enfim, de forma nenhuma, momentos negativos que sistematicamente me estejam a voltar à memória e que sejam castradores ou que sejam fazedores de inibições.

C3 25 2

... formação voltada para objectivos concretos. Portanto, sempre em função de necessidades inventariadas - por mim próprio ou por pessoas que tinham a minha supervisão - e para frutificar. Portanto, formação para utilizar.

C1 25 5

Sobretudo, um supervisor no plano técnico e um gestor no plano de gestão das pessoas e da área. O que me tem permitido continuar na função com níveis de desempenho e de satisfação, de mim próprio, e das pessoas da própria organização, que me tem dado alguma satisfação.

E 25 7

Eu acho que em qualquer modelo de formação, ou em qualquer acção mais específica que seja, nós devemos ter a preocupação de saber quem é que vamos ter pela frente. Para quem é que estamos a trabalhar, a quem é que a formação se destina. Aqui, na área onde trabalho isso tem sido uma preocupação constante.

E 25 7

Portanto, observamos com algum detalhe, genericamente, e nalguns casos, com bastante detalhe, quando se trata de termos preocupações maiores nesse campo, o que é que as pessoas têm feito, por onde é que têm passado, que trajectória profissional têm tido, a sua idade, a sua formação escolar, académica...

E 25 7

... pontualmente, quando se trata de acções mais complexas, enfim, onde os climas podem ser mais controversos, como foi o caso da formação de que estivemos a falar, quanto à requalificação e rectificação de excedentes, é necessário ter um contacto com as pessoas com quem eles conviveram profissionalmente e, sobretudo, com as suas chefias. Para percebermos melhor quais são as dificuldades que vamos encontrar, e assim, dar-mos melhor satisfação às necessidades de formação que essas pessoas possam ter.

E 26 1

... algumas das pessoas que tinham estado em determinadas áreas dos serviços centrais, que seria importante conhecer a experiência delas e tornar essa experiência comum nos grupos de formação, de requalificação e reconversão de trabalhadores, nós utilizamos essa experiência e pusemos essas pessoas a falar em sala contando essa experiência e pondo essa experiência ao dispor do grupo.

E 26 2

Quer dizer, as pessoas viram assim também valorizada uma experiência anterior pelos vistos que estavam a deixar, e estavam a deixa-la, uns enfim, com algum desconforto, outros não pensavam nisso, mas o que acontece é que viam assim valorizada a sua experiência profissional anterior e nós tínhamos cuidado em ver: «deixa cá ver esta pessoa, o que é que esteve a fazer, e em que medida esta pessoa, com a sua experiência profissional anterior, pode ser colocada ao serviço de um grupo, pode ser posta a falar e transmitir a sua experiência».

E 26 4

Eu penso que há duas questões fundamentais. Uma delas é que há-de haver necessidade de formação geral de base, digamos, que é abstracto, que é a rede, que deveria ser igual para toda a gente numa determinada comunidade. Depois aquela formação que se destina ao presente e ao futuro. Nesse sentido eu penso que deve haver um investimento para que as pessoas vejam para além do seu horizonte muito próximo e do seu quadro institucional, do seu quadro local e, digamos, quase regional de funcionamento.

E 26 5

Na medida em que as organizações estão viradas para o futuro, as organizações precisam de pessoas e, as próprias pessoas, precisam de ver mais adiante e precisam de estar preparadas para o que há-de

vir. Portanto, nesse sentido nós, às vezes, com alguma dificuldade, temos vindo a investir em formação diversa que podendo não ser tão imediatamente aplicável, tem em vista uma previsível aplicação a médio prazo.

E 26 6

Isto não é formação que façamos todos os dias, mas penso que deve haver essa preocupação. Agora de forma sistemática desenvolver essa formação, põe outra questão: é de saber se esse investimento, em todos os aspectos, vai ter alguma consequência efectiva ou não. Se é para ter consequências, então é conveniente fazer esse investimento. Senão podemos estar a criar ilusões, a semear, para não haver uma conclusão, uma efectiva aplicação.

E C3 26 7 - 8

Ou que vão fazer, exactamente. Isso é fundamental, porque essa é a maior prova de, digamos um certo conforto da própria formação, relativamente àquilo que dela se espera, e da pessoa, em relação àquilo que dela também se espera. E a formação é um instrumento para a acção.

C3 27 2

Na actividade bancária e no caso em que eu conheço, nós, por razões óbvias, temos investido muito quer numa quer noutra vertente. Isto porque cada vez mais, e não obstante a tecnologia, os novos balcões estarem a dar soluções por meios tecnológicos, onde o factor humano não tem tanta intervenção, nós temos a convicção de que, sem as pessoas, nós vendemos menos. Portanto, nós temos que ser, sobretudo, vendedores mesmo internamente. Nos serviços centrais nós estamos a vender sistematicamente, estamos a trocar sistematicamente, estamos a transaccionar informação.

C3 27 4

Nesse sentido a formação no banco e agora nos dois bancos, no Borges e no Fomento, também está a ter essa preocupação. Não é só agora, já é há muito tempo que vem tendo, e agora vamos, concerteza, reforçar esse aspecto que é o da relação do back-office com o front-office e a relação do front-office com o cliente. Portanto, por um lado, competências técnicas operativas bastante, sim senhor, mas, por outro lado, temos que investir na vertente comportamental.

C3 27 6

Eu penso que ainda se faz. Porque, sobretudo, em sectores da indústria, na indústria tradicional e mais recente, ainda se continua a fazer muito mais investimento na formação em torno da componente técnica. Mas, gradualmente, penso eu, tem-se vindo a fazer um maior investimento na formação comportamental. Penso eu, mas não estou muito seguro disso no que respeita a outros sectores que não a banca.

C3 27 7

Na banca sim, a componente comportamental tem sido... temos que ter em conta que há bancos novos algumas mudanças que têm vindo a acontecer nos bancos antigos, onde determinados sectores estão a ser muito, enfim, há uma grande introdução de tecnologia. Mas eu tenho visto afirmar por colegas meus e tenho visto escrito e, enfim, tenho assistido a discussões onde se refere que a componente comportamental não pode, de forma nenhuma, ficar esquecida e é tão importante ao nível da relação balcão/cliente, como na relação com todos os serviços da rectaguarda.

C1 28 2

Eu penso que é um balanço positivo. Melhor dizendo, estou numa posição sistemática de partir para novas etapas e para novas aprendizagens. Envolve-me nisso sempre com redobrado, ou pelo menos, com grande interesse, sempre que há um novo desafio.

C1 28 3

Acho que estou, por outro lado, a aprender a dosear melhor determinados esforços e a conseguir desdobrar e delegar com mais frequência, o que me permite colocar numa posição de, enfim, supervisor e de gestor da área com outro tipo de qualidade.

C1 28 3

Acho que enfim, embora me sinta bem, confortável, com o que tenho vindo a fazer, continuo a aprender e a estar interessado em novas vivências.

C3 28 5

A evolução da formação profissional está a meu ver condicionada por factores de diversa ordem e tenho uma grande curiosidade em ver o que é que vai acontecer, proximamente quando, como está previsto, o nível e a regularidade dos fundos comunitários deixarem de marcar significativamente o nível, a quantidade da formação profissional do nosso país.

C3 28 6

E isto, porque, depois disto que se tem vindo a fazer em termos de formação, que nem sempre se trata de formação e nem sempre tem sido preparado, desenvolvido e avaliado em termos daquilo que a função formação exige. Tudo isso tem vindo a acontecer, não sei o que é que vai acontecer daqui para o futuro.

C3 28 6

Eu penso que embora esteja por fazer uma avaliação com algum rigor da aplicação da formação e dos resultados da formação do sistema geral da formação no nosso país, penso que a formação tem proporcionado um valor acrescentado significativo às empresas que têm sabido gerir.

C2 28 7

O papel do conceitor da formação, poderá ser tão ou mais facilitado, bem ou mal compreendido consoante haja uma leitura daquilo que aconteceu até agora.

C3 28 7

Mas não há dúvida que se os tempos que vierem forem de "vacas magras", ou então de resultado a qualquer preço, admito que as áreas de formação venham a ser bastante sacrificadas.

C3 28 8

No entanto, a experiência que tenho tido, porque recebendo aqui desde pessoas que entraram para funções de telefonistas, vigilantes, contínuos, até empregados de balcão, passando por empregados de serviços centrais, técnicos, gerentes e técnicos da função comercial, portanto, tudo isso tem passado aqui pela área da formação, pessoas que entraram para o banco para funções dessa natureza, tudo isso me leva a concluir que, sem a formação não teria sido possível chegarmos a capacidades de resposta como aquelas que temos tido.

C3 28 9

Eu sei, que há outras organizações de sectores mais modernas, mais recentes, que têm optado por outra solução, mas não têm descurado a formação. Ao que sei, o B.C.P., não tem um órgão de formação do mesmo tipo que nós temos, mas têm responsáveis pela formação e a formação é realizada como condição indispensável para que as pessoas possam conseguir determinadas performances.

C3 29 1

Por outro lado, ao nível dos recém-licenciados que nos têm aparecido aqui, que são integrados em programas de formação de técnicos para a função comercial ou para outras áreas de contencioso e de organização e de informática, o que nós constatamos é que vêm extremamente fragilizados do ponto de vista da concepção do mundo de trabalho, da relação interpessoal, do trabalho de equipa, isto para já não falar da vivência concreta da organização, que não conhecem, e da aplicação de teorias que são bastante importantes, a práticas que depois são algo enfim, mais complexas do que a realidade das escolas.

C3 29 2

Portanto, sem esta formação, organizada por um órgão como este, ou por outra via mas, sem haver formação, sem haver integração destas pessoas, não é possível obterem-se resultados como aqueles que eu penso que têm conseguido de uma forma geral nas empresas que têm optado por essa solução.

Anexo VII

Programa de Formação do Banco

Sumário:

1. Síntese

- Objectivos, metodologia, duração e destinatários
- Aspectos-chave deste documento
- Mapa das 5 FASES da acção formativa

2. Desenvolvimento

- Desafios de uma nova experiência formativa
- Levantamento da acção formativa
- A acção formativa em 5 FASES
 - 1ª fase - Degelo
 - 2ª fase - Formação Bancária Elementar
 - 3ª fase - Estágios
 - 4ª fase - Formação Bancária Complementar
 - 5ª fase - Aferição da Eficácia da Acção

1. Síntese

Projecto RIBA

Reconversão Para Integração Em Balcões

- **Objectivos** Favorecer a integração dos formandos em Balcões, proporcionando-lhes as práticas e os conhecimentos indispensáveis à prestação de serviços elementares a clientes na área do atendimento.
- **Metodologia** Sessões predominantemente práticas, monitoradas com recurso a casos práticos, exercícios e situações simuladas de atendimento.
- **Duração Total** 15,5 dias (incluindo 5 dias de estágio).
- **Destinatários:** 15 elementos - 11 disponibilizados pelo Processamento/ Lisboa e 4 oriundos de outras áreas, destinando-se 4 a funções de caixa (tradicional).

Aspectos-Chave Deste Documento

1. Temos pessoal treinado num cenário bancário (passado) de muitas certezas que carece de preparação para as incertezas da mudança em curso.

2. A necessidade (nova) de mobilidade de pessoal tem **implicações**

- **afectivas**
- **comportamentais**
- **cognitivas e**
- **funcionais**

que justificam uma reciclagem/reconversão dirigida ao "sentir", ao "saber", ao "saber-fazer" e ao "saber-ser-estar".

3. Face ao pessoal disponibilizado para integração noutros serviços,
 - **não seria eficaz respondermos com soluções formativas avulso.**como se estivessemos perante transferências individuais (voluntárias).
4. Propomos uma resposta formativa ajustada ao **actual problema para proporcionar aos formandos as práticas e conhecimentos indispensáveis à prestação de serviços elementares a clientes na área de atendimento.**

Propomos uma acção predominantemente prática, composta por 5 FASES.

MAPA DAS 5 FASES DA ACÇÃO FORMATIVA

Fases da Acç		Duração	Localização	Datas	Responsáveis	Conteúdos-Chave
1.	Degelo	3h30	em sala	9/1/10/30	Responsável e Técnicos de Formação	* enquadramento objectivo das preocupações dos formandos na proposta formativa * ganhar a adesão dos formandos
2.	Formação Bancária Elementar	35h	em sala	18 a 22.11.91	Técnicos de Formação	* abertura de contas * depósito de cheques * letra a desconto * compra e venda de M.E. * sigilo bancário * imagem e objectivos do Balcão * cooperação com a Gerência e a equipa * relação comercial com o cliente
3.	Estágios	35h	Balcões e Tesouraria (caixa)	25 a 29.11.91	Gerências, Formadores Locais	* serviços considerados na 2ª Fase * manuseamento de numerário (para caixas)
4.	Formação Bancária Complementar					
	* Ponto-situação	1h	em sala	9/1/12/02	Téc. Formação	* analisar ligação entre 2ª e 3ª Fases para eventual introdução de factores de correcção
	* GAP-DRH/ Pessoal	6h	em sala	9/1/12/02	Téc. GAP/Pes.	* absentismo/ motivação
	* Formação	28h	em sala	9/1/12/06 3:00	Téc. Formação	* cofres de aluguer e cofres nocturnos * compra de cupões * aspectos essenciais sobre emigração
5.	Aferição da Eficácia na Acção Formativa			até 15.01.92	Técnicos de Formação	

2. Desenvolvimento

1 - DESAFIOS DE UMA NOVA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A Banca de hoje pouco tem a ver com a de alguns anos atrás e não é fácil prever quais serão os efeitos da mudança em curso.

Sabe-se, no entanto, que o seu pessoal, com uma média etária elevada, foi treinado num cenário (passado) de muitas certezas, onde a tecnologia, os produtos, a regulamentação e os procedimentos se revelaram bastante estáveis no seio de um mercado restrito, pouco agitado e, até, pouco concorrencial.

Portanto, é natural que o pessoal bancário tenha de beneficiar da necessária reciclagem/reconversão para fazer face às inovações constantes, à competitividade crescente e às incertezas e inquietações que se avolumam com o avanço desta vaga de mudança.

Defrontamos uma malha complexa de novos componentes que parece carecer de algo mais do que de uma renovação do "saber-fazer".

O próprio enraizamento à unidade orgânica de trabalho está em vias de ceder agora o lugar a uma nova necessidade empresarial de mobilidade, **com novas implicações afectivas, comportamentais, cognitivas e funcionais a reclamarem novas análises e novas respostas, necessariamente também no domínio da formação profissional.**

Estarão neste caso os elementos do Processamento/Lisboa do B. B. I. que, por reconversão de serviços, **terão agora de ser tranquilizados, ganhos e treinados para, sem traumas, se desinserirem do seu actual meio e se adaptarem com êxito a novas tarefas, novas condições de operacionalidade e novas equipas, nomeadamente em Balcões.**

E num futuro próximo, quantas pessoas mais carecerão de medidas análogas, porventura aperfeiçoadas em função do que agora se faça e, até, do que não se consiga fazer?

II - LEVANTAMENTO DA ACÇÃO FORMATIVA

A C.I. 336/ 91 de 25/07, da DRH, colheu, em 30/07/91, despacho favorável do C.A. para se avançar de imediato com o programa **formativo para elementos disponibilizados pelo Processamento/Lisboa**, já que, segundo o referido despacho, as orientações de formação aí propostas se afiguraram aceitáveis.

Assim, **contactámos**, numa primeira fase o **GAP da DRH/ Pessoal**, a **DCL** e o **Processamento/ Lisboa** para recolhermos dados necessários à estruturação e definição de conteúdos da acção formativa.

Posteriormente, **deslocámo-nos a três balcões da área de Lisboa** que estão a integrar pessoal oriundo de Serviços Centrais e, com idênticas finalidades, **contactámos** com elementos das respectivas Gerências e com elementos em fase de integração.

O levantamento feito confirmou-nos que **não seria eficaz accionar os modelos e instrumentos formativos desenvolvidos num passado recente**, pois não estamos perante problemas clássicos de aperfeiçoamento no posto de trabalho ou de integração por transferência individual (voluntária) ou por admissão.

Estamos perante um problema novo, que envolve novas inquietações para os elementos a integrar e para as equipas integradoras, e isso justifica uma resposta formativa ajustada a necessidades elementares e imediatas deste tipo de destinatários, nos domínios

- do **"sentir"**
- do **"saber"**
- do **"saber-fazer"** e
- do **"saber-ser-estar"**.

Daí que se nos afigure vantajoso um novo modelo formativo composto pelas 5 Fases a seguir referidas.

III - A ACÇÃO FORMATIVA EM 5 DIAS

Para a acção formativa, cujos destinatários são (essencialmente) elementos disponibilizados pelo Processamento/Lisboa, que importa integrar em Balcões, propomos um modelo formativo constituído pelas 5 FASES seguintes:

1ª Fase: DEGELO - 3h.30m. EM SALA

Nesta fase, que já foi desenvolvida em 30/10/91, o responsável e os técnicos da Formação encarregados do projecto tiveram uma primeira aproximação ao grupo de destinatários para

- **Apreender o "mundo" de interrogações e inquietações dos formandos**
- **Favorecer o enquadramento objectivo das preocupações dos formandos na proposta formativa de integração**
- **Ganhar a adesão dos formandos aos objectivos da proposta formativa de integração**
- **Conferir mais condições de eficácia à formação/integração a desenvolver nas fases seguintes.**

2ª Fase: Formação Bancária Elementar - 35h. EM SALA

Com esta fase, que poderá decorrer entre 18 e 22/11/91, visa-se dotar os formandos das práticas (e conhecimentos) indispensáveis à prestação de serviços elementares a clientes, na situação de atendimento.

Predominantemente prática, por recurso a bom número de casos práticos e exercícios (análogos aos do **Projecto ABC**, embora adaptados a este tipo de destinatários), e **enriquecida por situações simuladas de atendimento**, esta fase centrar-se-á nos seguintes serviços-chave utilizados por clientes:

- **Abertura de contas**
- **Entregas para depósitos à ordem, depósitos a prazo e depósitos com pré-aviso**
- **Utilização de cheques**
- **Utilização de letras e da proposta de desconto**
- **Operações de compra e venda de moeda**

No tratamento destes aspectos práticos desenvolveremos sistemáticas ligações com os seguintes temas fundamentais

- **Contribuição para a imagem e os objectivos do Balcão**
- **Cooperação com a Gerência**
- **Integração na equipa de trabalho**
- **Relação comercial com o cliente**
- **Sigilo Bancário.**

3ª Fase: ESTÁGIOS EM BALCÕES E NA TESOURARIA - 35H.

Esta fase poderá decorrer entre 25 e 29/11/91.

Os 4 formandos destinados a funções de caixa (nenhum deles se destina no imediato ao "Front-Office") terão um **estágio na Tesouraria** para se treinarem no manuseamento e acondicionamento de numerário - nacional e estrangeiro.

Embora importante, a formação ao nível do equipamento das caixas só poderia ter sido equacionada se se soubesse com antecedência e exactidão os Balcões integradores, pois os

nossos Balcões utilizam 3 tipos diferentes de certificadoras de caixa: General ETM 103 ou Burroughs TR 100/ 101 ou Tricom.

Entretanto, os 11 formandos não destinados a funções de caixa estagiarão em Balcões da DCL (a indicar), onde poderão ser acompanhados, designadamente, por um formador local do Projecto ABC, aproveitando-se, assim, o investimento técnico-pedagógico oportunamente feito, e que nestas situações passará a ter perfeita aplicação.

4ª Fase: FASE COMPLEMENTAR -35h. EM SALA

Esta fase, que poderá decorrer no período de 2 a 6/12/91, desenvolver-se-á em 3 tempos consecutivos:

1. PONTO DE SITUAÇÃO - 1H. EM SALA

Em 2/12/91, procurar-se-á analisar com os formandos como decorreu a ligação entre as 2ª e 3ª Fases, ou seja, entre a Preparação Elementar em Sala e os Estágios.

Com este levantamento tem-se em vista a eventual introdução de factores de correcção na formação em sala que será retomada em 3/12/91, ou mesmo propor à Gerência do Balcão integrador mudanças/alterações/melhorias na fase da colocação definitiva.

2. INTERVENÇÃO DO GAP/ DRH-PESSOAL - 6H. EM SALA

Ainda em 2/12/91, o GAP-DPH/ Pessoal tratará dos assuntos previstos no anexo à CI 336/ 91 de 25/07, da DRH, que colheu despacho superior favorável.

3. FORMAÇÃO COMPLEMENTAR - 28H. EM ??????

De 3 a 6/12/91, com uma metodologia análoga à prevista para a 2ª. Fase, prosseguirá a formação em sala.

Para lá da clarificação/aprofundamento de aspectos resultantes da ligação das 2ª e 3ª Fases (Formação Elementar e Estágios), tratar-se-á, ainda, dos seguintes aspectos:

- Cofres de aluguer e cofres nocturnos
- Compra de cupões

- **Aspectos essenciais sobre emigrantes**
- **Novos produtos bancários inseridos na relação balconista-cliente**

Uma vez mais ter-se-á em conta que os serviços prestados se integram num contexto em que não se pode descurar o **contributo para a imagem e os objectivos do Balcão, a cooperação com a Gerência, a integração na equipa de trabalho e a relação comercial com o cliente.**

5ª Fase: AFERIÇÃO DA EFICÁCIA DO PROCESSO FORMATIVO

Tendo em conta os diversos intervenientes no processo (formandos, direcções e gerências integradoras, formadores locais e outros elementos ligados aos estágios) proceder-se-á à **avaliação da eficácia do processo de formação/integração e à elaboração do correspondente relatório, cuja entrega será feita até 15/01/92.**

Porto, 30/ Outubro/ 91

Os Técnicos da DRH/ Formação

XXX, YYY, ZZZ